

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Janeli Säärts

TÄISKASVANUTE TÕLGENDUSED TÄISKASVANUHARIDUSEST
KÕRVALEJÄÄMISE PÕHJUSTEST

magistritöö

Juhendaja: Mari Karm

Läbiv pealkiri: Täiskasvanuharidusest kõrvalejäämine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Mari Karm (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Margus Pedaste (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline raamistik.....	5
1.1 Täiskasvanud õppija määratlus.....	5
1.2 Täiskasvanuharidus	7
1.2.1. Formaalõpe	8
1.2.2. Mitteformaalne õpe	9
1.2.3. Informaalne õpe	10
1.3 Kogemustest õppimine	11
1.4 Täiskasvanuhariduses osalemist toetavad tegurid	11
1.5 Täiskasvanuhariduses osalemise barjäärid	13
2. Metoodika.....	15
2.1 Uurimustöö disain.....	15
2.2 Valimi kirjeldus	16
2.3 Andmete kogumine ja uurimuse protseduur	17
2.4 Andmeanalüüs	18
3. Tulemused	19
3.1 Täiskasvanute kirjeldused täiskasvanuharidusest kõrvalejäämisest.....	19
3.1.1. Varasem koolikogemus.....	19
3.1.2. Haridustee katkemise põhjendused	21
3.1.3. Mitte edasiõppimise põhjendused	25
3.2 Täiskasvanute kirjeldused enda õppimisvõimalustest	28
3.2.1. Kogemuslik õpe	29
3.2.2. Ootused edasiõppimise suhtes	30
4. Arutelu.....	32
Kokkuvõte	37
Summary	38

Tänuõnad	39
Autorsuse kinnitus.....	39
Kasutatud kirjandus.....	40
Lisa 1	44
Lisa 2	45

Sissejuhatus

Maailm on pidevas arengus, suunates inimesi muutuma ja kohanema uute oludega. „Kaasaegses kiirelt muutuvast majandusruumis on pidev enesetäiendamine väga oluline – kui olud meie ümber pidevalt muutuvad, siis peame muutuma ka meie“ (Järve, Räis, Seppo, 2012, lk 6). Eesti elukestva õppe strateegias (2014) on samuti märgitud, et „oleme edukad vaid juhul, kui teadvustame vajadust pidevalt juurde ja ümber õppida, olla ettevõtlik ja loov, et kiirelt muutuvast keskkonnast toime tulla“ (lk 2).

Rahvusvahelised uuringud aga näitavad, et Eesti on võrreldes teiste Euroopa Liidu liikmesriikidega täiskasvanuõppes osalejate (12,6 %) poolest natukene alla keskmise. Kõrgeim osalus on Taanis 31,4% ning madalaim Bulgaarias 1,7% (Euroopa Komisjoni koduleht, 2014). Kuigi meie täiskasvanute osalusprotsent on veidi alla keskmise, on leitud, et nii nagu paljudes teistes riikides, esineb ka Eestis nn Matteuse efekt ehk koolitustest võtavad tihti osa need täiskasvanud, kes on seda varemgi teinud (Saar, Unt, Lindemann, Reiska & Tamm, 2014). Tööandjad on kurnud, et tööd oleks küll pakkuda, kuid pole piisavalt vajaliku kvalifikatsiooniga töötajaid. 2013. aastal oli 25-64. aastaste seas erialase hariduseta inimesi 29,6%, mis arvudes teeb üle 210 000 täiskasvanu. Madalama haridusega tööjõu hõive on ebastabiilsem ja nende sissetulekute tase madalam kui kõrgema haridusega tööjõul. Mida rohkem on madala haridustasemega inimesi, seda rohkem eksisteerivad koos vabad töökohad ja töötud (Reinhold, 2014).

„Euroopa Liit on aktiivselt asunud edendama täiskasvanute õppimist (...) selle taga on arusaam, et täiskasvanute õppes osalemine on kasulik nii sotsiaalses kui ka majanduslikus plaanis nii osalejatele endile kui ka ühiskonnale laiemalt, kuna see tõstab nii tootlikkust kui ka hõivet tööturul“ (Saar et al., 2014, lk 4). Euroopa Liidu liikmesriigid on endale seadnud eesmärgi 2020. aastaks saavutada vähemalt 15% riikide keskmise osaluse täiskasvanuhariduses (Euroopa Komisjoni koduleht, 2014). Eesti elukestva õppe strateegia 2020 on võtnud eesmärgiks tõsta 2020. aastaks osalusmäär 20%-ni. Kuigi poliitilised dokumendid ja uurimused näitavad, et täiskasvanute osalemine elukestvas õppes on vajalik nii ühiskonnale kui inimesele endale, siis puudub selgus, kuidas täiskasvanud inimesed täiskasvanuhariduses osalemist mõtestavad ja väärtustavad.

Antud uurimustöö eesmärk on välja selgitada täiskasvanute arvamusi täiskasvanuharidusest kõrvalejäämise põhjustest. Uurimustöö eesmärki silmas pidades formuleeris käesoleva töö autor järgmised uurimusküsimused:

Kuidas täiskasvanud kirjeldavad täiskasvanuharidusest kõrvalejäämist?

Kuidas täiskasvanud kirjeldavad enda õppimisvõimalusi?

Käesolev uurimustöö koosneb teoreetilise raamistiku kirjeldusest, täiskasvanud õppija määratlusest, täiskasvanuharidusest ja selle erinevatest osadest, täiskasvanuhariduses osalemise toetavatest teguritest ning barjääridest, uurimustöö metoodika kirjeldusest, uurimustöö tulemustest, arutelust ning kokkuvõttest.

1. Teoreetiline raamistik

1.1 Täiskasvanud õppija määratlus

Täiskasvanuks olemist on võimalik määratleda lähtudes erinevatest kontekstidest, näiteks seadusandluse ja täiskasvanuhariduse kontekstist ning sealjuures leida ka väikeseid erinevusi. Tsiviilseadustiku üldosa seadus (2002) ütleb, et 18-aastaseks saanud isikul ehk täisealisel on täielik teovõime. Seega seaduse mõistes on täiskasvanu inimene, kes on vähemalt 18 aastane ning omab täielikku teovõimet. Antud definitsioon on üks võimalus seletamaks täiskasvanu mõistet. Erinevad autorid on mõistele lähenenud laiemalt ning leitakse, et vanus pole ainukene faktor, mille läbi täiskasvanu mõistet oleks võimalik ja ainuõige seletada.

Eensaar (2003) on defineerinud täiskasvanuid kahest erinevast aspektist. Esiteks on selleks vanus, mil isik loetakse täiskasvanuikka jõudnuks, lisades siia, et täisikka jõudmise vanus erinevates riikides erineb küllaltki palju. Eestis on inimene täisealine, kui ta on vähemalt 18 aastane. Teiseks, lähtudes hariduse kontekstist, määratletakse täiskasvanuks saamist eaga, millal isik end ise täiskasvanuna tunneb ning on valmis vastu võtma otsuseid, mis puudutavad teda ennast ja teisi (Eensaar, 2003). Illeris (2004, 2006) on defineerinud täiskasvanut kui isikut, kes nii ametlikult kui tegelikkuses on vastutav oma tegevuse ja otsuste eest ning kes nii legaalselt kui psüühiliselt on võimeline võtma vastutust iseenda käitumise eest.

Täiskasvanu mõistet võib mõista erinevalt. Antud mõiste võib viidata etappi inimese eluringis. Iga indiviid on kõigepealt laps, siis nooruk ning siis täiskasvanu. Täiskasvanuks olemist võib vaadelda ka kui staatust, kus isik on ühiskonna poolt omaks võetud ning moodustab osa kogukonnast (Rogers, 2002).

Niisiis saab täiskasvanuks olemist mõista mitmel erineval viisil. Enamasti seostatakse täiskasvanuks olemist eaga, kuid olenevalt kontekstist võib see viidata ka staatusele, ühele elu etapile, valmidusele teha enda ja teiste eest otsuseid ning kuuluda ja olla aktsepteeritud kogukonnas. Kui täiskasvanu võtab osa täiskasvanuharidusest, saab temast täiskasvanud õppija.

Eensaar (2003) on märkinud, et täiskasvanuõppes osalejaid ei nimetata mitte õpilasteks, vaid õppijateks. Täiskasvanud õppija vajab eraldi lahtiseletamist, sest erineb mõnevõrra koolikohustuslikust õpilasest. Täiskasvanud õppija defineerib end kui täiskasvanut ning eeldab ka õpetajalt vastavat kohtlemist (Rogers, 2002). Eensaar (2003) on defineerinud täiskasvanud õppijat kui indiviidi, kelle jaoks kool ja õppimine pole peamine tegevus, kuid kes on esmase hariduse juba omandanud ning hiljem hariduse omandamise juurde tagasi otsustanud pöörduda. Ka Rogers (2002) on märkinud, et täiskasvanute esmatähtis mure pole haridus ja selle omandamine, vaid alati varjutavad õppimist igapäeva eluga seotud probleemid ja olukorrad.

Täiskasvanuid õppijaid iseloomustavad ja eristavad kohustuslikust õppetööst osavõtvatest õpilastest mõningad karakteristikud. Täiskasvanute õppimist üldiselt iseloomustab see, et neil puudub selleks enamasti väline surve ehk puudub koolikohustus ning enamjaolt võetakse õppest osa vabatahtlikult (Illeris, 2007; Järve, Räis & Seppo, 2012; Rogers, 2002). Kuna täiskasvanutel ei ole enam koolikohustust ning see pole neile mõõdapääsmatu, tekib siit uus küsimus- kuidas pärast pikka pausi haridusteel kooli tagasi pöörduda? Õppija soov ja tahe tagasi kooli pöörduda tuleneb õppuri võimalustest ning sellest, kuidas neid nähakse ja palju on tegureid, mis seda mõjutavad (Räis, Kallaste, Kaska, Järve & Anspal, 2014). Teguritel, mis toetavad või takistavad osavõttu täiskasvanuõppest, peatutakse pikemalt peatükkides 1.4 ja 1.5.

Lisaks koolikohustuse puudumisele iseloomustab täiskasvanuid õppijaid veel mitmed karakteristikud. Täiskasvanud õpivad seda, mida nad ise soovivad ja mis on neile endale tähenduslik. Keskendutakse rohkem teemadele, mida soovitakse õppida, rohkem mõista ja kogeda (Illeris, 2007). Täiskasvanud õppijaile on iseloomulik tuua õpituksiooni endaga kaasa väärtused, varasemad kogemused ja oskused ning kasutada neid õppeprotsessis (Rogers, 2002; Illeris, 2007). Samuti võtavad nad oma õpingute eest nii palju vastutust, kui nad seda teha tahavad, kui neil selline võimalus olemas on (Illeris, 2007). Rogers (2002) on märkinud, et täiskasvanul õppijal on olemas õppe suhtes omad ootused mis, toetuvad õppija

varasematele kogemustele ning läbielamistele. Samuti on neil välja kujunenud iseenda jaoks sobivaim õppimisstrateegia, mis aitab neil kõige efektiivsemalt materjali omandada.

Niisiis on täiskasvanud õppija koolikohustusest vaba, kuid kes haridusteele tagasipöördudes õpib rohkem seda, mis talle täpsemalt huvi pakub ja kasulik võib olla, kasutades sealjuures omi varasemaid teadmisi ning oskusi.

1.2 Täiskasvanuharidus

Enamus täiskasvanuid, väljaarvatud noorimad, paistavad millegipärast omandanud olevat ettekujutuse, et institutsiooniline õppimine on miski, mis kuulub lapsepõlve või noortele (Illeris, 2004). Arusaam õppimisest kui noorte kohustusest ja privileegist ei vasta tänapäeva kiiresti muutuva maailma, veel vähem tulevikuühiskonna nõudmistele (Roosalu, 2010). Vaatamata sellele, kas ollakse noor, keskealine või vanem, muutused elus toimuvad kiire tempoga ning sellest tulenevalt võib ka mõni rutiinne igapäevategevus vajada ümberõppimist või uuesti õppimist (Merriam & Kee, 2014). Seega kiiresti muutuv ühiskond vajab inimesi, kes on võimelised juurde- ja ümberõppima ning kohanema uute olukordadega.

Täiskasvanuharidus sisaldab kõiki neid hariduse vorme, mis kohtleb osavõtjat kui täiskasvanut- võimekat, kogenut, vastutustundlikut, täiskasvanud ja tasakaalukat inimest. Peamine erinevus täiskasvanuharidusel kõigist teistest haridustest peitub selle tugevatel suhetel, õpetaja ja õppija võrdsusel ja võrdsetel tingimustel õpetamisel (Rogers, 2002). Samuti tuleb täiskasvanute hariduse puhul arvesse võtta, et kui õppimisest räägitakse, siis enamasti keskendutakse kognitiivsele poolele, siis täiskasvanute hariduse puhul on oluline arvestada ka ühiskondlikke, sotsiaalseid ja emotsionaalseid aspekte (Järve et al., 2012). Nii nagu täiskasvanu mõiste on ka hariduse mõiste kasutuses mitme tähendusena. Mõnede jaoks tähendab haridus institutsioonide süsteemi, mille eesmärgiks on anda enamasti riiklikke õppimisvõimalusi ning kuulutada riigis domineerivaid ideoloogiaid. See on aga liiga kitsas tähendus, sest haridus on palju laiema tähendusega kui lihtsalt süsteem. Kui hariduse mõiste tähendust laiendada, hõlmab see kõiki õppimise vorme sees ja väljaspool igasuguseid institutsioone. Haridus sisaldab eneses alati õppimist (Rogers, 2002). „Haridus- mistahes planeeritud tegevuste seeria, mis on rajatud humanistlikule alusele ning suunatud osalejate õppimisele ja arusaamisele“ (Eensaar, 2003, lk 22). Antud definitsioon ei sea aga haridusele rangeid piire ning seega võib haridus olla mistahes spetsiifiline õppimisprotsess, mistahes eesmärgil, kohas või eas (Eensaar, 2003; Jarvis, 1998).

Rahvusvaheline 21.sajandi hariduse komisjon, eesotsas Jacques Delors'iga, ütles aruandes UNESCOle järgmiselt: "...komisjon ei arva, et haridus oleks imerohi või võlusõna, mis avab ukse maailma, kus kõik ideaalid on saavutatavad. Haridus on üksnes peamine vahend, mis on meile kättesaadav sügavama ja harmoonilisema inimarengu toetamiseks ning seega vaesuse, tõrjutuse, rumaluse, rõhumise ja sõjaohu vähendamiseks" (Õppimine - varjatud varandus, 1999, lk 13). Seega on haridus eluks vajalik, et tagada inimese majanduslik, emotsionaalne kui ka sotsiaalne heaolu.

Et täiskasvanuhariduses paremini orienteeruda ning mõista, jaotatakse see erinevateks osadeks. „Euroopa haridusterminoloogias on levinud õppimise jaotamine formaalseks, mitteformaalseks ja informaalseks õppimiseks“ (Saar, Unt, Lindemann, Reiska & Tamm, 2014, lk 4). Käesolevas magistritöös on õppimise jaotamise aluseks võetud „Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ dokument, kus samuti kasutatakse formaalse, mitteformaalse ja informaalset õppe mõisteid (Elukestva..., 2014). Varasemalt on mõningad autorid samas tähenduses kasutanud ka mõistet formaalharidus, mitteformaalne ja informaalne haridus.

Rogers (2002) on välja toonud, et võimalik, et üks tähtsamaid faktoreid, mis täiskasvanud endaga õppimisel kaasa toovad on nende kogemused. Seega lisaks kolmele eelnimetatud jaotusele peatun eraldi alapeatükis ka veel kogemustest õppimisel, millel on samuti oma koht täiskasvanute õppimisel.

1.2.1. Formaalõpe

Formaalõppega oleme kõik mingil elu ajahetkel kokku puutunud, kuna see on teatud ea või tasemeni kohustuslik (Eesti elukestva..., 2014). Formaalõppest rääkides, kuid formaalhariduse sõna kasutades on Järve et al. (2012) välja toonud, et formaalharidust kompaktselt seletada võiks nii, et selle omandamise all mõeldakse õppimist tasemehariduses ning selle lõpetades omandab isik põhi-, kesk-, kutse, kõrgharidust või teaduskraadi.

Formaalõppe detailsem seletus ütleb, et see toimub enamasti koolikeskkonnas, on riiklikke õppekavadega fikseeritud ja eesmärgiliselt organiseeritud õppetegevus (Eensaar, 2003; Eesti elukestva..., 2014). Ka Eensaar (2003) kasutab formaalõppe mõiste asemel formaalhariduse mõistet, kuid peab sellega silmas õppetegevust. Formaalharidusel on fikseeritud kestvus, kindel hindamissüsteem, vastuvõtu tingimused ning formaalne registreerimine. Õpe viiakse läbi koolitus- ja haridusasutuses ettenähtud mahus kasutades erinevaid õppematerjale ning meetodeid (Eensaar, 2003). Formaalõpet viivad läbi spetsiaalse

ettevalmistuse ja kvalifikatsiooniga õpetajad ning õpieesmärgid seatakse enamasti väljaspoolt sealjuures õppeprotsessi jälgitakse ja hinnatakse (Eesti elukestva..., 2014). Formaalharidusega kaasneb aktsepteeritud kraadi, diplomi või tunnistuse omistamine (Eensaar, 2003).

Täiskasvanute õppimist käsitlevas uurimuses on Dæhlen ja Ure (2009) seostanud formaalõpet eaga ning leidnud, et vanemad täiskasvanud arvavad, et formaalõpe pole neile enam nii vajalik kui noorematele. Vanuse suurenemisega kaasnevalt huvitatakse vähem formaalõppe tunnistustest (Kump & Krašovec, 2007). Roosalu et al. (2013) on vanusega seoses leidnud, et vanemad õppijad on sagedamini oma viimase omandatud haridusega võrreldes valdkonda vahetanud kui nooremad õppijad, mis võib tuleneda sellest, et muutunud on huvid või inimeste olukord tööturul.

1.2.2. Mitteformaalne õpe

Lisaks formaalõppele eristatakse veel mitteformaalset õpet. Mitteformaalne õpe on küll eesmärgistatud ning on võetud kindel siht end täiendada ja arendada, kuid osavõtt on enamikul juhtudel vabatahtlik (Eesti elukestva..., 2014). Erinevad autorid, nagu Järve et al. ja Eensaar, on mitteformaalse õppe asemel kasutanud mitteformaalhariduse mõistet, kuid sisuliselt peetakse silmas sama asja- täiskasvanute õppimist. „Mitteformaalhariduse omandamise all mõistetakse õppimist täienduskoolitustel, kursustel, seminaridel, õpikodades, töökohal ja mujal“ (Järve et al., 2012, lk 12). Mitteformaalne haridus on sarnaselt formaalharidusele eesmärgiliselt organiseeritud õppetegevus, mis toimub kindlate programmide alusel ning institutsionaalsel foonil, kuid ei vasta ühele või rohkemale formaalhariduse definitsioonis olevale tingimusele (Eensaar, 2003).

Mitteformaalne õpe leiab aset väljaspool kooli ning võib aset leida väga erinevates keskkondades sealhulgas looduses (Eesti elukestva..., 2014). Lisaks erinevale keskkonnale, kus mitteformaalselt õpet on võimalik omandada, on erinevad ka kohad. Selleks võivad olla täiskasvanukoolitusasutus, töökohtad, ühiskondlikud organisatsioonid, huvigrupid ja kutseliidud (Eensaar, 2003). Õppe läbiviijateks võivad olla erinevad inimesed. Nendeks võivad olla vabatahtlikud või omaealised, kui ka professionaalsed koolitajad (Eesti elukestva..., 2014). Mitteformaalse hariduse läbimisel lõpetamise puhul enamasti formaalset diplomit või tunnistust ei anta (Eensaar, 2003).

Rogers (2002) on mitteformaalset õpet mõtestanud kui kõike väljaspool kooli toimuvad õppimist, mis on mõeldud kõikidele gruppidele olenemata vanusest. See ei viita

mitte ainult õppevormile, vaid ka sisu, mis on enamasti rohkem eluline kui tüüpiline kooli õppekava ning ka protsesse, mis väidetavalt on rohkem interaktiivsed.

Täiskasvanute õppimisest tehtud uurimustest on leitud, et 60+ vanuses täiskasvanud valivad õppimiseks pigem erinevad assotsiatsioonid ja klubid ning on rohkem altid tegelema oma hobide ja elukvaliteedi parandamisega, kui õppega, mis on töö, karjääriga või ükskõik millist sorti formaalõppe sertifikaadiga seotud (Kump & Krašovec, 2007). Golding (2011) ja Jenkins (2011), kes mõlemad viisid uurimuse läbi 50+ vanuses meeste seas, leidsid, et vanemad mehed väärtustavad ja naudivad mitteformaalse ja informaalse õppega seonduvaid tegevusi rohkem, kui formaalõppe vormis toimuvat õppimist. Seega väärtustavad vanemad täisealised rohkem oma hobide ja vaba ajaga seotud tegevusi, mis enamasti leiavad aset mitteformaalse või informaalse õppe vormis.

Seega mitteformaalne õpe erineb formaalõppest mitmest aspektist ning on vabamate piiridega kui formaalõpe. Formaali- ja mitteformaalse õppe kõrval, eristatakse informaalset õpet, millel peatutakse pikemalt järgmises alapeatükis.

1.2.3. Informaalne õpe

Informaalne õpe on kahest eelnevast, formaalõppest ja mitteformaalsest õppest, kõige igapäevasem. Õppija jaoks tähendab informatiivne õpe eesmärgistamata õppimist, mis toimub igapäevaelu situatsioonides ning mille tulemused ei pruugi õppija jaoks kohe nähtavad ja arusaadavad olla (Eesti eluskestva..., 2014). Õpe ei ole õpieesmärkide, õppematerjali ega õpiaja mõistes struktueeritud ning tunnistust ei anta (Eensaar, 2003). Informaalne õpe võib olla planeeritud, kuid enamasti toimub see ettekavatsemata ning juhuslikult (Saar et al., 2014). Kasutades informaalset õpet asemel informaalset haridust, on Eensaar (2003) ja Järve et al. (2012) välja toonud, et informaalset haridust all mõeldakse igapäevast iseseisvat enesetäiendust teadmiste ja oskuste näol, mis tuleneb tegevusest tööl, pere ringis, vabal ajal, lugedes erialast kirjandust või vaadates näiteks õppefilme ja dokumentaalseid. McLean ja Vermeulen (2014) on leidnud, et raamatuid lugedes, eelistavad naised lugeda eelkõige tervise ja suhete teemadest, samas kui mehed eelistavad karjäärile ja finantsilisele õnnestumisele suunatud raamatuid. Võimalusi enesetäiendamiseks on mitmeid erinevaid.

1.3 Kogemustest õppimine

Kui inimesed täheldavad, et senistest teadmistest ei piisa, et teada, kuidas toimida või toime tulla käesoleva olukorraga, on nad sunnitud õppima midagi uut (Jarvis, 1998).

„Õppimine algab seega alati kogemisest- kui pole kogemust, ei saa olla ka õppimist, kuigi õppija teadlikkuse tase etendab tähtsat osa mõlemas, nii kogemuses kui ka sellest tulenevas õppimises“ (Jarvis, 1998, lk 92). Eensaar (2003) on õppimist defineerinud läbi kogemuse öeldes, et see on protsess, milles kogemus teisendub teadmiseks, oskuseks ja suhtumiseks. Kogemusõpet on Eensaar (2003) defineerinud kui „informaalne õpe, mille käigus on õppijal kujunenud õpitu kohta esmane kogemus...“ (lk 24). Täiskasvanud koguvad ja talletavad mällu oma elu jooksul laialdase kogemuste tagavara, mille nad võtavad kaasa igasse õpitu olukorras (Jarvis, 1998).

Illeris (2007) märkis, et kogemus on tähtis element konteksti mõistmisel ja teadmiste omandamisel, sest see aitab meil mõista, mida me tajume enda jaoks tähtsana. Kogemustest õppimine on järjepidev kulg, sest isegi kui keskenduda vaid ühele kogemusele, siis kogemustest õppimiseks saab seda nimetada ainult juhul, kui aru saada varasemate kogemuste konteksti ja võimalusest saada uusi kogemusi tulevikus. Fouarge, Schils ja Grip (2010) on leidnud, et avatus kogemustele on positiivses korrelatsioonis tahtega õppida.

1.4 Täiskasvanuhariduses osalemist toetavad tegurid

Selleks, et milleski osaleda, õppida ja tegutseda on vaja soovi ja tahet seda teha. Tahtmist osaleda täiskasvanuhariduses võivad soodustada erinevad olukorrad, inimesed ja ajahetked. Alljärgnevas peatükis on välja toodud mõningad aspektid, mis võivad kaasa aidata tahtele täiskasvanuhariduses osaleda.

Õppima tullakse erinevatel põhjustel. Üheks põhjuseks võib olla see, et inimene tahab õppida midagi ning seetõttu võtab osa täiskasvanuharidusest. Teisalt paljud võtavad õppest osa vaid seetõttu, et nad peavad (Illeris, 2003; Dæhlen & Ure, 2009). Innustavaks teguriks, miks edasiõppima minna võis olla ka see, et keegi andis nõu ja soovitas seda teha (Dæhlen & Ure, 2009). Mõned täiskasvanud õpivad, et vaimselt ja personaalselt areneda, samas kui teised õpivad, sest uute asjade õppimine pakub neile puhast naudingut (Tam, 2014). Mitmetest uurimustest leiti, et täiskasvanud osalevad täiskasvanuõppes selleks, et kohtuda uute inimestega, saada sõpru ning kogeda sotsiaalset interaktsiooni (Luppi, 2009; Dæhlen & Ure, 2009; Papastamatis & Panitsidou, 2009; Prins, Toso & Schafft, 2009). Toetavad sotsiaalsed

suhted on üks olulisi tegureid võtmaks osa täiskasvanuõppes just naiste, sealjuures koduperenaiste, ja pensionile jäänud osalejate jaoks (Papastamatis & Panitsidou, 2009; Prins, Toso & Schafft, 2009). Uurimustest on selgunud, et innustavateks teguriteks osaleda täiskasvanuhariduses olid ka võimalus kodust välja minna ning igapäevatoimetused mõneks ajaks unustada (Luppi, 2009; Prins, Toso & Schafft, 2009), kraadi või diplomi omandamine (Vaccaro & Lovell, 2010) ning enese proovilepanek ning isiklik areng (Luppi, 2009; Prins, Toso & Schafft, 2009). Vaccaro ja Lovell'i (2010) naiste seas läbiviidud uurimusest tuleb välja, et pere ja lapsed on tähtsaks inspiratsiooniks, miks naised tagasi kooli või haridusteed jätkama suunduvad. Teistpidi osad naised peavad enesetäiendamiseks tähtsamaks kodu ja laste eest hoolitsemist ning seega peavad pere ja lapsi õppimist takistavaks teguriks (Antikainen, 1998; Ruberson & Desjardins, 2009).

Selged eesmärgid moodustavad olulise rolli õppimisprotsessis ning on ühtlasi ka üheks võtmesõnaks õppija tahtel osaleda täiskasvanuhariduses. Mida selgemad on eesmärgid, seda efektiivsemalt toimib täiskasvanuõpe (Rogers, 2002). Õppija jaoks hea strateegia oleks leida kursusel see, mis on talle personaalselt kasulik ning kontsentreeruda sellele, et isiklik tulem oleks maksimaalne (Illeris, 2003). Luppi (2009) on leidnud, et täiskasvanud õppijad on rohkem motiveeritud investeerima oma energiat haridusesse ja koolitustesse kui õpivad seal mingi oskuse või leiavad lahenduse igapäevastele probleemidele. Veelgi enam, taolised õppijad omandavad teadmisi ja oskusi efektiivsemalt, kui neile on reaalne rakendus või omandatavaid teadmisi ja oskusi on võimalik igapäeva situatsioonides kasutada. Sihikindlama tulevikuvaatega töötajad on nõus rohkem osa võtma koolitustest, sest on arusaanud, et haridus on investeerimisstrateegia (Fouarge et al., 2010). Ka Illeris (2006) leidis, et koolitusel osalemise konteksti tuleks vaadata laiemalt ehk mida ja milleks õpitakse ning milleks neid oskusi ja teadmisi elus vaja võib minna. Seega osaledes mingit liiki täiskasvanuõppes tuleks selgeks teha mis on osalemise eesmärgid, mida tahetakse üldse saavutada ning kuidas see sulle kui õppijale edaspidi kasulik võiks olla.

Soov osaleda täiskasvanuhariduses võib olla seotud tööga. Püütakse hoida oma töökohta või tõsta oma võimalusi saada tööd (Illeris, 2003; Dæhlen & Ure, 2009). Kyndt, Dochy, Onghena ja Baert (2012) toovad välja, et juurdeõppimine võib oluliselt parandada madala kvalifikatsiooniga täiskasvanute olukorda tööturul. Niisiis võib soov säilitada oma töökohta, saada tööle või parandada oma olukorda tööturul piisavalt heaks põhjuseks, et täiendada oma seniseid teadmisi ja oskusi. Fouarge, Schils ja Grip (2010) leidsid, et madala haridustasemega inimestel, kes viimase kahe aasta jooksul vähemalt ühest või enamast

koolitusest osa võtsid, olid märgatavalt väiksema tõenäosusega töötud, kui need, kes polnud koolitustel osalenud. Kyndt et al. (2011) on oma uurimuses leidnud, et täiskasvanud, kes juba töötavad, on huvitatud personaalsest ja ametialasest arengust ning formaalõppest võetakse osa seetõttu, et tahetakse õppida, ollakse uudishimulik, töötada efektiivsemalt ja areneda töö juures.

Täiskasvanuhariduses osalemise põhjused võivad erineda sõltuvalt vanusest. Vanemaealisi täiskasvanute kohta tehtud uurimustest tuleb välja mitmesuguseid põhjuseid, miks soovitakse osaleda täiskasvanuhariduses. Mõned vanemaealised täiskasvanud soovivad olla kursis, mis ümbritsevas maailmas toimub, teised õpivad seetõttu, et neid huvitab miski konkreetne asi või aitab see neil kohaneda ja toime tulla vananemise protsessiga (Tam, 2014). Kump ja Krašovec (2007) on leidnud, et üle poolte 60+ aasta vanuses täiskasvanud märkisid, et neid ärgitab õppima soov tõsta oma edu, mis tähendas seda, et sooviti omandada teadmisi, võimaldama enesearengut, parandada oma olukorda ja õnnestuda tööalaselt. Veel toodi välja soov jõuda püsitatud eesmärgini või sooviti saada mingit kindlat teadmist. Üks olulisi põhjuseid, miks vanemaealised täiskasvanud täiskasvanuõppes osa soovisid võtta, oli rõõm õppimisest ning lisaks sellele ka seltskonna pärast (Kump & Krašovec, 2007). Vanusega muutuvad ka prioriteedid õppimises. Nooremad isikud ootavad täiskasvanuõppelt isiklikku ja ametialast täiendamist, samas kui vanemad isikud loodavad saada rõõmu ja rahuldust õppimisest ning tegeleda elukvaliteedi parandamisega (Kump & Krašovec, 2007; Thoidis & Pnevmatikos, 2014).

Lisaks täiskasvanuhariduses osalemist toetavatele teguritele on olemas erinevaid barjääre, mille tõttu täiskasvanud ei saa või taha enesetäiendamise protsessist osa võtta. Järgmine peatükk käsitlebki täiskasvanuhariduses osalemise barjääre.

1.5 Täiskasvanuhariduses osalemise barjäärid

Elus võib ette tulla mitmeid erinevaid takistusi, mistõttu ei saada või taheta osaleda täiskasvanuhariduses. Alljärgnevas peatükis on välja toodud erinevaid barjääre, mida on peetud põhjuseks täiskasvanuõppes mitte osalemisel.

Üheks barjääriks täiskasvanuhariduses mitte osalemiseks, seda just madala kvalifikatsiooniga inimeste seas, on fakt, et eelnevalt ei ole koolis hästi läinud. Kui inimene on üheksa või rohkem aastat tundnud, et ta ei ole piisavalt hea, teda on alandatud ja tõrjutud ning tema ainus soov oli koolist lahkuda nii pea kui võimalik, siis taoline kogemus ja

mälestus ei tekita soovi uuesti kooli minna või õppima asuda. Kardetakse uuesti ebaõnnestuda (Illeris, 2006). Rubenson ja Desjardins (2009) on samuti leidnud, et eelnev halb koolikogemus võib osutuda üheks barjääriks osalemaks täiskasvanuõppes. Kump ja Krašovee (2007) töid oma uurimuses välja, et barjääriks õppimisest osavõtmisel võib olla ka see, millised õppimisharjumused on inimene omandanud oma elu jooksul. Kui õppimine pole olnud soovitud ja rahuldustpakkuv tegevus täiskasvanule nooremas eas, siis seda väiksema tõenäosusega väärtustab ta seda ka täiskasvanueas ning seetõttu on ebatõenäoline, et täiskasvanuõppest osa võetakse. Jenkins (2011) märkis, et tõenäosus osalemaks hilisemas elus õppimises on tugevalt seotud varasema haridusega. Seega ebaõnnestumine kooliajal mõjutab tugevalt seda, kas inimene soovib täiskasvanuhariduses osaleda või mitte.

Neile, kellel on oskused ja on varasemalt koolitatud, on kooli tagasipöördumine vastumeelne seetõttu, et peavad jällegi õpilase kohale asuma. Sellised täiskasvanud tunnevad, et nende eneseuhkus võib kannatada saada. Nad on aastaid enda ülestöötamisega vaeva näinud ning nüüd tuleb jälle õppija kohale asuda (Illeris, 2006). Idee tagasi kooli minemisest võib täiskasvanule nii vastumeelne tunduda, et seetõttu nad ei osalegi täiskasvanuhariduses (Kyndt et al., 2011). Illeris (2006) on põhjendanud sellist psühholoogilist probeemi oma identiteedi kaitsena, sest täiskasvanul on soov säilitada oma senine identiteet, samas kui kooli tagasi minnes tuleb ka uus identiteet luua. Illeris (2006) märkis, et takistavaks aspektiks täiskasvanuhariduses mitte osalemiseks võib olla ka täiskasvanu vähene usk iseendasse, eelnevad halvad kogemused seoses sellega, et nad polnud piisavalt head nagu neilt oodati või on tundnud korduvalt, mida tähendab olla tõrjutud ja mitte austatud. Erinevates uurimustes on täiskasvanud märkinud, et pole kindlad, kas on võimelised õpet läbima või kas on piisavalt head õppimaks uusi asju (Rubenson & Desjardins, 2009; Kyndt, Michielsen, Van Nooten, Nijs & Baert, 2011).

Põhjuseks, miks ei soovita osaleda täiskasvanuõppes võib kinni olla ka hoiakutes, justkui õppimine kuuluks ainult lapse- ja nooruspõlve. Sellest tulenevalt ei osata end koolis käijana ette kujutada ning arvatakse, et ollakse liiga vanad, et tagasi kooli minna (Rubenson & Desjardins, 2009; Järve et al., 2012). Samuti leidsid osad täiskasvanud, et on juba piisavalt õppinud ning täiskasvanuõppest osavõtt ei anna neile midagi juurde ning on kasutu ka nende töö jaoks (Rubenson & Desjardins, 2009; Kyndt et al., 2011). Niisiis võib nii vanus kui ka arvamus, et ollakse juba piisavalt koolis käidud ja õpitud, saada takistuseks osaleda täiskasvanuhariduses.

Kyndt et al. (2011) on oma uurimuses leidnud, et töötajad ei osale formaalõppes kui neid pole piisavalt informeeritud või tööandja ei julgusta neid seda tegema. Samuti märgiti, et oluliseks takistuseks täiskasvanuõppes osavõtmaks on õppe kulukus, ajakulu, distants, mis tuleb läbida, et õppele jõuda, nõutud ülesanded ja testid. Fouarge et al. (2010) märkis samuti, et eksamiärevus pärssib täiskasvanuõppes osavõtmist.

Vanemaealiste, 60+ aastates inimeste pikiuurimusest tõid Kump ja Krašovec (2007) välja erinevaid barjääre, mida peeti põhjuseks täiskasvanuhariduses mitteosalemises. Peamisteks põhjusteks toodi kiire elutempo, perega seotud kohustused, õpingute kõrge maksumus ja asukoht, mis oli nende jaoks kodust liiga kaugel ning tervisega seotud probleemid. Taolised barjäärid on ka teistest uurimustest välja toodud ning sarnaselt vanemaealiste longituuduurimusele, märkisid ka Rubenson ja Desjardins (2009), kelle sihtgrupiks olid 16-65 aastased, sarnaseid barjääre nagu õppe maksumus, ajapuudus ning perega seotud barjäärid. Lisaks sellele leiti, et pole piisavalt sobivaid kursuseid ning raske on neid oma igapäevaeluga kooskõlastada.

Osalemist täiskasvanuhariduses võib mõningal määral mõjutada ka sugu. Naised peavad prioriteediks hoolitseda laste ja kodu eest ning enesetäiendamine on teisejärguline (Antikainen, 1998). Ka Rubenson ja Desjardins (2009) leidsid, et naised mainivad üheks õppimist takistavaks teguriks perekonnaga seotud kohustusi ning seda palju enam kui mehed.

Antud peatükis väljatoodud barjäärid võivad pärssida täiskasvanute aktiivsust osalemaks täiskasvanuhariduses või seda sootuks takistada. Peamiste barjääridena toodi välja aja- ja rahapuudus, vanus ning eelnev negatiivne koolikogemus.

2. Metoodika

2.1 Uurimustöö disain

Käesoleva uurimustöö eesmärgiks on välja selgitada täiskasvanute arvamusi täiskasvanuharidusest kõrvalejäämise põhjustest. Uurimuse aluseks on kahesugused andmed. Ühed andmed on kogutud „Andragoogika“ aine raames haridusjuhtimise ja kasvatusteaduste õppekaval õppinud üliõpilaste poolt aastatel 2008- 2012 ning teised autori enda poolt aastal 2015. Üliõpilastele antud ülesande eesmärgiks „Andragoogika“ aines oli mõista täiskasvanu õppimist toetavaid ja takistavaid tegureid. Samuti kogeda kvalitatiivse uurimismeetodi kasutamist, viies läbi intervjuu, transkribeerimise ja esmase analüüsi. Antud uurimustöö on

kvalitatiivne uurimus, mille mõõtevahendiks on poolstruktureeritud intervjuu. Käesolevas uurimustöös kasutan üliõpilaste intervjuude transkriptsioone. Kõik üliõpilased, kelle transkriptsioonid on antud uurimustöös, on lubanud enda kogutud andmeid edasises uurimustöös kasutada. Osalemaks terviklikult kogu uurimisprotsessis, viis töö autor ka ise läbi kolm intervjuud. Uurimustöösse sobivad täiskasvanud leidis autor kasutades sotsiaalvõrgustiku lehekülge Facebook, kus töö autor vaatas oma sõprade nimekirja seelses keskkonnas ning küsis ka sõpradelt soovitusi sobivate täiskasvanute leidmiseks. Läbiviidud intervjuud uurimustöö koostaja transkribeeris ning printis paberkandjale.

2.2 Valimi kirjeldus

Antud uurimustöö valim moodustus täiskasvanuõppes mitteosalejatest, keda intervjueerisid „Andragoogika“ ainet läbinud üliõpilased. Kokku oli 92 intervjuud, millest selekteeriti 47 antud uurimustöösse. Kuna tegu oli õppeaine ühe kodutööga, siis kogu materjal polnud kvaliteetne. Intervjuude väljaavalimine toimus kõigepealt selle järgi, kas intervjuude transkriptsioonidesse olid märgitud isiku sugu ja vanus. Seejärel selekteeris töö autor intervjuud vastavalt oma töö uurimusküsimustele. Välja jäid sellised tööd, kus ajaliselt kestvat intervjuu 45 minutit, kuid paberi peal napisõnalised kaks lehekülge teksti. Samuti jäid välja intervjuud, mis olid väga napisõnalised ning sisaldasid väga vähe sisulist infot.

Et osaleda kogu protsessis, viis käesoleva töö autor ise läbi kolm intervjuud. Üliõpilased pidid välja valima intervjuueeritavad, kes poleks formaalõppes või täiendkoolitusel viimase kolme aasta jooksul osalenud. Töö autor lähtus samades kriteeriumitest ning leidis kolm isikut, kellest kaks olid mehed ja üks naine. Kogu valim nii andragoogika aines osalenud üliõpilaste kui töö autori kogutud intervjuude põhjal kokku moodustas 50 täiskasvanud meest ja naist. Tabel 1 on välja toodud valimi vanuseline ja sooline jaotus, samuti meeste ja naiste koguarv ning valimi koguarv.

Tabel 1. Valimi vanuseline ja sooline jaotus

Vanus	Mehed	Naised	Kokku
20-29	10	3	13
30-39	5	4	9
40-49	9	6	15
50-59	4	6	10
60-...	0	3	3
Kokku	28	22	50

2.3 Andmete kogumine ja uurimuse protseduur

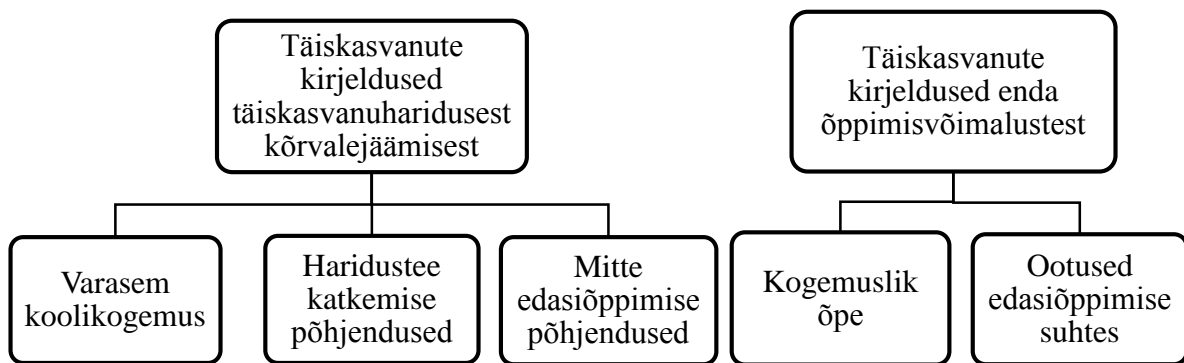
Andmete kogumisel on kasutatud poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuud on heaks andmekogumisinstrumentiks, kui soovitakse põhjalikumalt teavet teema kohta. Samuti on intervjuu eeliseks võimalus küsida põhjendusi ja täpsustavaid küsimusi intervjuueeritavalt (Laherand, 2008). Intervjuu küsimused on koostatud „Andragoogika“ aine raames. Intervjuu põhiküsimused on esitatud Lisa 1. Tegemist on kvalitatiivse uurimusega. Kvalitatiivne uurimus võimaldab analüüsida inimeste arusaamasid ja kogemusi (Laherand, 2008).

Üliõpilased on aine raames intervjuud läbi viinud aastatel 2008-2012. Töö autor viis oma kolm intervjuud läbi jaanuar- veebruar 2015. Käesolevasse uurimustöösse sobivad intervjuueeritavad leidis töö autor Facebooki sõbralisti kaudu ning küsis ka sõprade soovitusi sobivate täiskasvanute leidmiseks. Facebookis lepidi kokku aeg ja koht oma nõusoleku andnud isikutega. Kõik intervjuud toimusid osalejate väljavalitud ajal ja kohas. Intervjuuküsimustega intervjuueeritavad eelnevalt tuttavad ei olnud, kuid soovi korral said läbilugeda vahetult enne intervjuud. Kõik osalejad tegid seda. Enne intervjuu algust küsis töö koostaja luba lindistada ning kõik täiskasvanud andsid nõusoleku. Töö koostaja läbiviidud intervjuud transkribeeriti ning prinditi paberkandjale aprill 2015. Üliõpilaste poolt läbiviidud intervjuud olid olemas paberkandjal ning neid arvutisse uuesti ei trükitud.

2.4 Andmeanalüüs

Andmete analüüsi alustas töö autor oma intervjuude transkribeerimisega. Üliõpilaste intervjuud olid juba transkribeeritud kujul olemas. Sellele järgnes kõikide transkriptsioonide korduv läbilugemine, mis oli ka intervjuude analüüsi esimeseks osaks.

Antud uurimustöös kasutas töö autor andmete analüüsimiseks kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis võimaldab keskenduda teksti sisule ja kontekstile (Laherand, 2008). Käesolevas uurimustöös on kasutatud induktiivset sisuanalüüsi, mis sisaldab endas avatud kodeerimist, koodide grupeerimist alakategooriatesse ning seejärel peakategooriatesse. Avatud kodeerimine tähendab seda, et lugemise käigus kirjutatakse teksti juurde pealkirju ja märkmeid (Elo & Kyngäs, 2008). „Kodeerimise peaesmärk on lahutada tekst osadeks, seda mõista, arendada välja kategooriad ning seada need uuringu edenedes korrastatud süsteemi“ (Laherand, 2008, lk 286). Kodeerimise puhul lähtuti uurimusküsimustest– kõigepealt kodeeriti teksti vastavalt ühele ja siis teisele uurimusküsimusele. Intervjuude korduval lugemisel leidis töö autor koodid ning sarnased koodid grupeeriti alakategooriatesse. Peakategooriad moodustusid sarnaste alakategooriate grupeerimise tulemusena. Kodeerimise tulemusena tekkinud kategooriad ja alakategooriad on välja toodud Lisa 2.



Joonis 1. Uurimisküsimustest lähtuv peakategooriate jaotus

Reliaabluse suurendamiseks oli töösse kaasatud kaaskodeerijana juhendaja, kellega omavahel võrreldi saadud koodi, täpsustati sõnastust ning arutleti grupeerimise üle.

Tulemused on esitatud peakategooriate kaupa, kirjeldades seal alakategooriaid. Uurimistulemusi illustreerivad tsitaadid intervjuudest. Tsitaadid on välja toodud kaldkirjas.

Tsitaate intervjuudest on vähesel määral toimetatud, parandades grammatiliselt ebakorrektseid sõnad õigeaks.

3. Tulemused

3.1 Täiskasvanute kirjeldused täiskasvanuharidusest kõrvalejäämisest

Täiskasvanute kirjeldused sellest, miks täiskasvanuharidusest on tekkinud pikem paus või sellest sootuks kõrvale jäänud, on erinevaid. Intervjuudes osalenud täiskasvanute vastustest eristused järgnevad alakategooriad: 1) varasem koolikogemus, mille all räägiti negatiivsest ja positiivsest koolikogemusest; 2) haridustee katkemise põhjendused, mille all toodi välja erinevaid põhjendusi, miks koolitee on pooleli jäänud; 3) mitteõppimise põhjendused, kus tuuakse välja mitmeid põhjendusi, miks hetkel hariduse omandamisega ei tegeleta. Alljärgnevalt esitatakse tulemused alakategooriate kaupa.

3.1.1. Varasem koolikogemus

Varasem koolikogemus saab olla mitmesugune. Uurimuses osalejad tõid välja oma mõtteid ja mälestusi varasemast kooliajast ning tunded tagasi koolile mõeldes võisid olla nii negatiivsed kui ka positiivsed.

Negatiivne koolikogemus

Kõigi uurimuses osalejate jaoks pole kooliaeg ning koolis käimine sugugi meeldiv kogemus olnud. Ebameeldivat koolikogemust võis kogeda erineval moel. Mitmed uuritavad tõid välja, et neile pole kunagi kool ja koolis käimine meeldinud või kool pole nende elus esmatähtsat rolli mänginud.

Mäletan seda, et mulle pole kunagi meeldinud koolis käia. Olen tagasihoidlik ja mitte väga hea suhtleja (...) Mäletan koolist seda, et käisin seal suhteliselt vastu tahtmist. (mees, 28a.)

Lisaks sellele selgus intervjuudest, et mitmetele täiskasvanutele on õppimine kooli ajal olnud ebameeldiv ja raske või õppimine ei huvitanud neid tollel ajal. Õppimine võis raskusi tekitada üldises plaanis, kuid vahel oli eriti raske just mõni kindel aine, millega koolis hakkama ei saadud.

Mulle oli koolis õppimine raske, mulle ei meeldinud see õppimine. (mees, 41a.)

Kõige raskem ja ebameeldivusi valmistanud on matemaatika, sest see on minu arvates kõige raskem aine, sest seal on mõistust vaja. Ma ei saanud sellest aru. (naine, 28a.)

Kui sulle on ikka ükskord vastikuks tehtud, siis õppimine tekitab tunde: „Issand, hakka jälle nühkima!“ (naine, 40a.)

Intervjuudes toodi välja ka probleemsed suhted õpetajatega. Täiskasvanud mäletavad oma kooli-ajast, et mõned õpetajad olid kiuslikud õpilaste vastu või suutsid aine nii ebameeldivaks teha, et kadus tahe ainet õppida ja aru saada. Meenutati ka olukordi, kus õpetajad pidasid mõne pahateo süüdlaseks probleemseid õpilasi, analüüsimata olukorda ning otsides tegelikku süüdlast. Halvad mälestused õpetajatest olid mitmetel uuritavatel ka seoses õpetajatega, kes oma staatust ära kasutades on pannud õpilasi tegema midagi sellist, mis on olnud ebameeldiv.

Tartu ajast on meeles nõudlikud õpetajad, kes oskasid uskumatult hästi viimase tahtmise ära võtta ja kõik huvitava ära tappa (...) Saksa keel viiendas klassis muutus tänu pedagoogile nii vastikuks, et hakkasin tunde vältima, alguses igasuguseid põhjuseid leiutama, miks mitte tollel päeval tundi minna, hiljem ei viitsinud väljamõtleemisega enam tegeleda ja lihtsalt ignoreerisin. (mees, 42a.)

Negatiivne koolikogemus võis endaga kaasa tuua selle, et enam edasi õppida ei tahetud.

Positiivne koolikogemus

Koolikogemus võis olla ka positiivne, ent ometi hiljem õpinguid ei jätkatud. Mitmed täiskasvanud kirjeldasid oma kooliaega kui meeldivat ning huvitavat aega oma elus. Intervjueeritavad tõid välja, et neile meeldis õppimine. Õppimise puhul nimetati nauditavaks nii protsessi ennast kui ka tulemust. Tulemuse all peeti silmas nii uut teadmist ja oskust kui ka hindeid, mis tunnis saadi.

Kõik on meeldinud. Mõned ained olid muidugi igavavõitu aga õppimisprotsess ise on ikka huvitav, arendav. Tagantjärele mõeldes just see õppimisprotsess oli arendav, tegeletakse millegagi, treenid aju. (naine, 35a.)

Kooliskäimise protsess oli lõbus. Mulle meeldis rohkem õppida neid asju, mida sai vastata suuliselt, sai arutleda. Kirjalikud asjad mulle ei istunud. (mees, 36a.)

Kooliskäimise puhul leiti teisigi positiivseid aspekte. Nimetati mitmeid õppeaineid, mis kooli ajal eriti meeldisid ja huvi pakkusid. Lisaks sellele toodi välja, et head õpetajad, kes meelde on jäänud on sellised, kes püüdsid õpilasi mõista ja rasket või igavat tundi meeldejäavamaks ja huvitamaks teha. Samuti meenutati hea sõnaga karme, kuid õiglaseid õpetajaid. Kohati mainiti, et sellest, kui hea üks või teine õpetaja tegelikult oli, saadi aru alles hiljem, kui kooliajast aega juba möödas.

Geograafia oli tore, sest meil oli väga hea geograafiaõpetaja. Ta õpetas meile ikka aine väga selgeks, nüüd hakkab kahjuks juba ununema. Kuid ega me siis seda hinnata ei osanud. (naine, 62a.)

Õppimisajast põhikoolis tuleb kõigepealt meelde matemaatikaõpetaja. Ta oli väga range ja nõudlik ning tema hindamise süsteem oli nii range, et lõpetades põhikooli hindegas „4“, sain järgmises koolis, tehnikumis, vaevata hakkama ning hinded olid kogu aeg viied. Ja see ei olnud nii ainult minul üks. Seda õpetajat teati üle kogu rajooni. Lisaks rangusele oli ta väga süsteemne ja pani tugeva aluse. Väga oluline on matemaatiline mõtlemine olnud kogu minu edasises elus ja ka õppimises. (mees, 49a.)

Mitmed intervjuueeritavad mainisid, et koolist kõige enam on meeles saadud sõbrad, kellega ollakse ka pärast kõiki neid aastaid, mis koolis käimisest on möödas, siiani sõprussidemetes. Vaatamata headele mälestustele koolist ja sellega seonduvast, võis juhtuda nii, et hiljem õpinguid ei jätkatud.

3.1.2. Haridustee katkemise põhjendused

Intervjuudes osalenud täiskasvanud tõid välja erinevaid põhjendusi miks nende haridustee pooleli jäi. Osad intervjuueeritavad tõid välja konkreetseid põhjendusi, miks nende haridustee katkes, osad aga märkisid, et paljude erinevate asjaolude kokkusattumuse tõttu läks nii, et haridusteed ei jätkatud.

Majanduslikud raskused

Uuritavad tõid intervjuudest välja, et rahalised raskused oli üks või peamine põhjus, miks haridustee mingil ajahetkel pooleli jäi. Täiskasvanud märkisid, et vanematel polnud majanduslikult võimalik nende õppimist toetada ning seetõttu jäi haridustee pooleli ning selle asemel enamasti suunduti tööle. Pere majanduslikud raskused võisid seisneda ka selles, et

vanemad lapsed juba õppisid ning noorima jaoks ei jätkunud tol hetkel ressursse. Uurimuses osalenud tõi ka välja, et töö kõrvalt oli väga raske õppimisega tegeleda. Tööl tuli aga käia, et end üleval pidada, sest muid variante tol hetkel ei olnud või nähtud.

Peale tehnikumi lõpetamist pidin tööle minema, oli raha vaja, sest mul polnud inimest, kes mind üleval peaks. (naine, 47a.)

Ja üleüldse kõik see teema oli rahas, et millegi eest koolis käia ei olnud. Et siis minu koolitee lõppes. (mees, 39a.)

Intervjuude analüüsi põhjal võib välja tuua, et haridustee katkemist majanduslike raskuste tõttu märkisid meessoost isikud enam kui naissoost isikud.

Perega seotud asjaolud

Uurimuses osalejad on välja toonud erinevaid perega seotud asjaolusid. Pere on peetud tihti peale prioriteetsemaks kui haridustee jätkamist ning toodud välja ühe põhjendusena, miks haridustee pooleli jäi või katkestati. Toodi välja, et vanemate toetamist on peetud tähtsamaks kui enesetäiendamist. Samuti toodi haridustee katkestamise põhjendusena välja ka rasedaks jäämist ning emaduse seadmist ettepoole oma haridusteest. Osad intervjuueeritavad märkisid, et laps võttis palju aega ning pani õppimise mingiks ajaks seisma, mis tihti lõppes hoopis katkestamisega.

Tead, siis kõik prioriteetid muutusid, perekond muutus esmatähtsaks (...) Mul isegi oli plaan, et lähen veel edasi õppima aga see kõik muutus lapse sünniga. (naine, 35a.)

Intervjuude analüüsi põhjal kerkis esile, et perega seotud asjaolusid tõi põhjenduseks peamiselt naised. Sealjuures naised märkisid perega seotud asjaolusid tihedamini haridustee pooleli jätmise põhjenduseks kui mehed. Mehed tõi perega seonduvalt välja, et pere üleval pidamine oli neile tähtsam kui enese harimine. Samuti ilmnis intervjuudest seos vanusega, kus nii naiste kui meeste puhul märkisid perekonnaga seotud asjaolusid 30+ aastates uuritavad.

Terviseprobleemid

Õpingute katkestamise põhjendusena toodi välja ka tervisega seotud probleeme. Kehva tervise tõttu jäadi koolis pidevalt maha või polnud võimalik kooliga seotud ülesandeid tervise tõttu sooritada.

(...) mul oli tervis nii, krooniline nii hirmsasti sees ju, siis ma ei olekski saanud ühtegi luba ja siis ma tulin koju, õppisin ise (...) (mees, 39a.)

Tervist ei peetud ainukeseks ja peamiseks põhjuseks, miks õpingud katkestati, kuid oluliseks mõjutajaks antud otsuse langetamisel.

Materiaalne kindlustatus

Mitmed täiskasvanud märkisid, et pidasid enda jaoks tähtsamaks materiaalsel kindlustatust kui haridust ja enesetäiendamist.

Materiaalne kindlustatus oli olulisem kui haridus minu jaoks tollel hetkel. Õppimine ei motiveerinud mind. (mees, 36a.)

Intervjueeritavad märkisid, et soovisid nii pea kui võimalik tööle minna. Edasi õppima minna ei soovitud või ei olnud vaja, sest tööd ja raha oli. Tööle mineku põhjenduseks oli soov ise raha teenida ja kulutada vastavalt oma soovidele ja vajadustele.

Ebapiisav toetus

Piisav vaimne toetus oli üks aspekt, millest täiskasvanud mingil oma elu hetkel puudust tundsid, kui oli vaja otsustada mida või kuhu edasiõppima minna.

(...) paar kursavenda läksid Võrru edasi õppima, et oleks nagu võinud ka minna aga tollel hetkel, noor inimene ja pea laiali, ja siis ei osanudki kuidagi käituda, keegi nagu otseselt ei suunanud ka. (mees, 25a.)

Uurimuses osalenud täiskasvanud märkisid, et neil polnud edasiõppimist mitte kellegiga arutada ning ka pere huvi edasiõppimise suhtes oli vähene. Toodi välja, et polnud inimest, kes oleks osanud suunata või julgustada edasi õppima.

Vajaduse puudumine

Mitmete täiskasvanute sõnul jäi nende haridustee pooleli, sest tööd sai ka ilma hariduseta ning töö leidmisega probleeme ei olnud. Mõned täiskasvanud väitsid, et ei viitsinud õppida või pärast töökoha leidmist ei olnud õppimine enam nii oluline ning mõte õppimisest kadus. Samuti toodi välja, et katkestati, sest ei nähtud koolis käimisel mõtet kuna siia maani oldi selletagi hakkama saadud.

Ei läinud edasi, sest ei viitsinud. Vaata, mis aeg oli, 1991. aasta, kolhoosis tööd oli, raha tuli. (mees, 37a.)

Kui aus olla, siis ei viitsinud enam õppida, hinded olid ka nigelad (...) Muidugi sel ajal ei olnud haridusel nii suurt tähtsust elus ja tööd sai ka ilma koolitunnistusega. (naine, 42a.)

Vanuseliselt tõid antud põhjendust välja 35+ aastates intervjueeritavad, kes märkisid, et tollel ajal kui nemad õppisid ei olnud nii suurt vajadust või ei pidanud ilmtingimata edasi õppima, et head tööd saada. Tööd jagus ning haridus ja diplom ei olnud uurimuses osalenute arvates tol hetkel nii olulised.

Hinnang õppele

Intervjueeritavate hinnangul jäi nende haridustee ka seetõttu pooleli, et ei saadud soovitud erialale sisse või sai puudulik võõrkeeles oskus takistuseks kooli sisse astumisel või lõpetamisel. Toodi välja ka seda, et õppimine muutus liiga raskeks ning see ajendas õpet katkestama. Mitmed uuritavad märkisid, et tundsid juba kõike oskavat, mida koolis õpetati ning õpe ei andnud palju uut juurde ning kasutegur tundus nende jaoks liiga väike olevat, et jätkata.

Koolil polegi mingit tähtsust, see pole minu elus oluline olnud. Ma pole aru saanud, et sellest mingit kasu on olnud. Mul on tunne, et ma oskasin juba kõike seda, mida koolis õpetati. (mees, 24a.)

Täiskasvanud tõid veel välja, et õpingud jäid pooleli, sest õpiti eriala, mis tegelikult huvi ei pakkunud või loodeti erialalt midagi erinevat sellest, mis neile tegelikult koolis õpetati. Samuti väideti, et liigne teoreetiline külg ning vähe praktikat demotiveeris edasi õppimast.

(...) siis ma sain aru mingi hetk, et ülikool ei õpetagi mulle midagi, võtsin akadeemilise puhkuse ja läksin tööle, mõtlesin, et töötan natuke aega. Siis ma sain aru, et mulle pole absoluutselt mitte midagi õpetatud. Praktilisest poolest nagu 0,1% võib olla ainult sain ülikoolist. Ja siis edasi ma enam ülikooli tagasi ei läinud. (mees, 27a.)

Hinnang õppele toodi põhjendusena välja erinevatest aspektidest. Mõni tundis, et õpe on liiga raske, et koolis hakkama saada ja lõpetada, osad pidasid õpet hoopis liiga lihtsaks või liigselt teoreetiliselt. Mõndade intervjueeritavate jaoks polnud õpitud eriala huvitav või olid ootused eriala suhtes teistsugused.

3.1.3. Mitte edasiõppimise põhjendused

Antud alakategooria juures tõid intervjuudes osalenud täiskasvanud välja mitmeid erinevaid põhjendusi, miks ei ole tahetud või pole olnud võimalik formaalõppe, täiendkoolituste või kursustega oma haridusteed jätkata.

Hinnang endale kui õppijale

Käesolevas uurimuses osalenud täiskasvanud märkisid, et peavad end liiga vanaks, et õppima asuda või uut eriala omandada ning on ka kõhklevad seisukohal õppima asumisel, sest õppimine on noortele ning nad tunneksid end ilmselt ebamugavalt noortega koos õppides. Tunnet, et õppimise jaoks ollakse juba liiga vana, mainiti antud uurimuses osalenud intervjuudes sageli. Õppima asumise all peeti peamiselt silmas formaalõppes osalemist. Samuti märkisid intervjuueeritavad, et tunnevad, et õppimise aeg on möödas ning piinlik oleks uuesti tagasi kooli minna.

Ma arvan, et suures mastaabis õppimise all ei ole mõtet enam selles eas õppida, need õpingud oleks pidanud olema tehtud juba nooremas eas (...) Kui sa hakkad nüüd 50 ja pluss õppima ja kujutama ette, et sa hakkad kellekski, siis oled sa juba rongist maha jäänud, et see tuleb juba teha ma arvan nooremas põlves ära. Selles vanuses ei ole sa enam nii õpivõimeline nagu nooruses võisid olla. (mees, 47a.)

Aga ma olen nii vana juba, ma olen ju vanaema. Kuidas siis mingi vanainimene koos noortega õpib? Räägitakse ju ka, et vanainimese pea ei võta enam nii hästi. (naine, 65a.)

Mitmed uurimuses osalejad märkisid, et neil on hirm koolis rumal välja näha, sest ei mäleta kooliajast enam suurt mitte midagi ning seetõttu on õppida raske ning ei saada sellega hakkama. Mõned olid arvamusel, et on edasiõppimiseks liiga rumalad või lihtsalt ei näe ennast täiskasvanud õppijana.

Praegu mõtlen, et vähemalt keskharidust oleks vaja, kuid ma ei taha õhtukooli minna, kuidagi piinlik on ja ma ei mäleta koolist mitte midagi. Peaksin alustama täiesti AB-st peale. (mees, 28a.)

Jah, aga ma kardan, et mu teadmised on nii nulliks jäänud, et ma ei tea (...) (naine, 39a.)

Täiskasvanud märkisid, et neil on kartus, et töö kõrvalt ei saada õppimisega hakkama ja hirm, et kohustusi tuleb liiga palju juurde, ning seetõttu jäädakse oma tegemistega hätta. Samuti märkisid uurimuses osalejad, et neil on hirm, et tänu oma madalale haridustasemele on väga raske koolis või kursustel õppida. Hinnang endale kui õppijale tõid mitte edasiõppimise põhjendusena välja naised ja mehed mõlemad, kuid naised mõnevõrra rohkem. Vanuseliselt võib eristada seda, et meeste jaoks oli antud põhjendus vanusest sõltumata aktuaalne. Naiste puhul tõid hinnang endale kui õppijale mitteõppimise põhjenduseks alates 35+ eluaastast.

Vajaduse puudumine

Mitmed täiskasvanud tõid välja, et on harjunud oma elukorraldusega ning tõid enesekriitiliselt välja, et on edasiõppimiseks liiga laisad ja mugavad.

Ma olen lihtsalt nii laisk ja lammakas, et ma ei viitsi minna. (mees, 39a.)

Mitte edasiõppimist põhjendati ka mitteviitsimisega, sest enesetäiendamine pole vajalik või tuntakse, et ollakse omandatud juba piisavad teadmised ja oskused. Samuti toodi välja, et edasi pole mõtet õppida, sest saadakse niigi hakkama või jäi takistuseks vähene pealehakkamine. Osad täiskasvanud märkisid, et peavad töö tegemist tähtsamaks kui haridustee jätkamist ning seetõttu pole tegelenud edasiõppimisega. Tööga seondult märgiti, et kuna koolitusi pole vaja läinud, siis sellest kas nende mitteõppimine.

Ma ei ole kategooriliselt õppimise vastu, kuid kursusi pole senini lihtsalt vaja olnud. (mees, 55a.)

Ma olen juba vana mees- ilmselt jään oma ameti juurde ning midagi uut enam ei õpi ja endale lisaks midagi õppida tööalaselt pole ka just otseselt põhjust. (mees, 42a.)

Vajaduse puudumist edasiõppimiseks ühe põhjendusena nimetasid nii mehed kui naised üsna võrdselt. Meeste seas kohtas taolist arvamust juba 20+ aastate seas, samas kui naiste puhul oli taoline arvamus alles 30+ aastate juures.

Majanduslikud raskused

Intervjuudes osalenud täiskasvanud põhjendasid enese mittetäiendamist majanduslike raskustega. Uurimuses osalejad tõid välja, et kursused on nende jaoks kulukad ning edasiõppimine jääb raha taha.

Õppemaks on samuti suur, sellist raha pole kusagilt võtta, sest abikaasa oli ka mõnda aega päris töötu. (naine, 38a.)

Majanduslikud raskused toodi mitmel korral välja ühe olulise takistusena.

Ajaga seotud asjaolud

Täiskasvanud põhjendasid enda mitteõppimist ajaga seotud asjaoludest tingituna. Osad uuritavad tõid välja, et õppimine on ajakulukas ettevõtmine.

Põhjus, miks ma pole veel õppima asunud on ajapuudus. (mees, 29a.)

Täiskasvanud märkisid, et õppimine nõuab palju aega, kuid muid kohustusi, mida peetakse tähtsamaks kui eneseharimine, on nii palju, siis õppimine jääbki aja taha. Muude kohustuste all peeti silmas tööl käimist või ka näiteks pere ja kodu eest hoolitsemist.

Asukohaga seotud asjaolud

Mitmed täiskasvanud tõid välja asukohaga seotud asjaolud kui põhjendus, miks nad ei ole edasi õppima läinud. Uurimuses osalejad nägid probleemi selles, et vahemaa õppimiskoha ja koduga on pikk ning see demotiveerib neid õppele minemast või osa võtmast. Samuti toodi välja, et kuna kahjuks elukohas õppimisvõimalusi ei pakuta ning õpe toimub enamasti kaugel, siis ka transpordiga on seetõttu probleeme.

Palju koolitused, mida pakutakse, on Tallinnas ja kaugel sõita. (naine, 47a.)

Asukohaga seonduvaid asjaolusid tõid põhjendusena intervjuudes välja ainult naised ning vanuselist vahet antud põhjenduse puhul ei olnud.

Perega seotud asjaolud

Mitmed intervjuueeritud naised tõid välja, et kodu, pere ja lapsed on neile tähtsamad kui edasiõppimine. Toodi välja, et see on neile piisavalt oluline põhjendus, miks hetkel edasiõppimisega ei ole tegeletud. Perega seonduvalt tõid meesterahvad välja, et pere piirab õppimiseks valitavat asukohta, sest ei taheta pere juurest eemal olla. Mainiti ka seda, et laste

haridus ning nende koolitamine on lapsevanema jaoks prioriteetsem kui enese haridustee jätkamine ning seetõttu ei ole hetkel edasiõppimisega tegeletud.

Ja nüüd on lapsed juba selles seisus, mis mina olin toona ja üks ma pigem proovin neid paremini toetada, kui et ennast üles upitada. (mees, 41a.)

Perega seonduvaid asjaolusid tõid välja nii naised kui mehed peaaegu võrdselt. Antud põhjendust nimetasid peamiselt 30+ vanuses täiskasvanud.

Ootused õppele

Käesolevas uurimuses osalenud mehed on välja toonud, et ei hinda koolitusi või kursuseid kõrgelt ning kui on tulnud osa võtta, siis pigem on seda tehtud paberi pärast. On ka märgitud, et senised tööga seotud kursused pole täitnud oma eesmärgi. Samuti märgiti, et kooli või kursustele minemise asemel eelistatakse küsida konkreetset nõu või abi probleemile ning mitte raisata oma aega ja raha formaal- või mitteformaalse õppe peale.

Targem on küsida nõu, kui ise ei oska, siis saad vastuse antud küsimusele ja ei raiska aega ja raha kooliskäimisele. (mees, 50a.)

Tegelikult on need kursused ajaraiskamine aga paberit on vaja (...) Isegi seal kursustel õpetajad ütlevad, et raamatus on kirjas nii aga tehke teistmoodi. (mees, 41a.)

Intervjuude analüüsi põhjal võib märgata, et kriitilisi hinnanguid formaalsele ja mitteformaalsele õppele on väljendanud just meessoost isikud.

3.2 Täiskasvanute kirjeldused enda õppimisvõimalustest

Kuigi paljud intervjuueeritud täiskasvanud ei osalenud formaal- või mitteformaalses õppes, tõid nad välja, et vaatamata sellele õpib inimene kogu aeg ja kogu elu. Õppimine toimub igapäevaselt meie ümber ning meie endiga. Antud kategoorias eristusid uuritavate vastustes järgmised alakategooriad: 1) kogemuslik õpe, mille juures räägitakse tööga ja hobidega seonduvast iseõppimisest; 2) ootused edasiõppimise suhtes, milles räägitakse täiskasvanute soovist edasiõppida, õpitu rakendatavusest ja täiskasvanu toetamisest.

3.2.1. Kogemuslik õpe

Antud uurimustöös osalenud täiskasvanud pidasid kogemuslikku õpet üheks väga oluliseks osaks oma elus. Kogemusliku õppega on elu jooksul pidanud paljud täiskasvanud kokku puutuma ning õppimist enda või teiste kogemustest on tihti ette tulnud. Iseõppimisega on tegeletud nii seoses töö kui hobidega, samuti on tulnud õppida iseenda varasematest kogemustest.

Tööga seonduv iseõppimine

Kogemuslikku õpet tõid uurimuses osalenud täiskasvanud välja seoses oma tööga. Intervjueeritavad märkisid, et praeguse ameti on nad enamasti ära õppinud koha peal, töötamise käigus. Samuti märkisid täiskasvanud, et mõnes töökohas tehakse esmane väljaõpe kohapeal ning edasi on toimunud iseõppimine. Uuel töökohal hätta jäädes on nõu ja abi saadud ka töökaaslastelt või ongi uues kohas mõni töökaaslane neile juhendajaks pandud, kes aitab kohanenda ning juhendab tööalaselt.

Ja siis ma läksin tööle ja omandasin töö käigus selle eriala- õmbleja eriala. Kõik oskused olen ma omandanud töö juures. (naine, 62a.)

Ise olen õppinud, absoluutselt ainult ise olen uurinud ja õppinud, mingi tõuke eriala suunas olen ülikoolis õpitavast ehk saanud. Olen Internetist õppinud, töökaaslased on ka suunanud, Internetis on tohutult palju igasuguseid õppevideosid ja raamatuid ning muud informatsiooni, sealt olengi õppinud. (mees, 27a.)

Töö juures hästi hakkama saamine on täiskasvanute jaoks tähtis ning et töö juures paremini hakkama saada, märkisid täiskasvanud, et täiendavad end Internetist materjale otsides või raamatuid lugedes. Heaks enesetäiendamise võimaluseks on peetud ka teiste pealt õppimist.

Hobidega seonduv iseõppimine

Uurimuses osalenud täiskasvanud on välja toonud, et ka hobidega tegelemiseks läheb vaja õppimist. Mitmed intervjueeritavad märkisid, et juurde õppimist ja enesearendamist vajab ka nende hobiga seonduv tegevus. Infoajastul elades leitakse hobidega tegelemise jaoks vajaminevat materjali peamiselt Internetist, kuid palju loetakse ka raamatuid ning tegeletakse sedaviisi enesetäiendamisega.

Omast huvist uurin autode keerulisi remondiprotsesse, elektrit ja mehaanikat ja arvutiga seotud asju. Praegu on Youtube, sealt saan kõik kätte, mis vaja. Peas on ideed, teostamise võimalusi otsin. Õpin Youtube 'st, sest miks avastada asju, mida juba osatakse. (mees, 24a.)

Osad täiskasvanud märkisid, et hobiga seonduv õppimine toimub ka katsetades. Võetakse midagi uut, millega soovitakse tegeleda, ette ning lugemata teooriat või otsimata Internetist materjale, proovitakse omal käel hakkama saada ning katsetades õppida ja selgeks saada. Toodi välja ka seda, et õpitakse läbi praktilise tegevuse, lugedes ja täiendades end teooriat juurde lugedes.

Iseseisev kogemustest õppimine

Kogemusõppest rääkides on mitmed intervjueeritavad maininud iseseisvat iseeenda kogemustest õppimist. Mitmed täiskasvanud on välja toonud, et kõige parem õppimine ja arenemine toimub läbi oma vigade ja kogemuste. Uurimuses osalenud täiskasvanud on märkinud, et paljud nende oskused ja teadmised on tulnud läbi iseeenda kogemuste ja katsetamise.

Kõige paremini õpid oma vigadest, läheb midagi valesti, teed uuesti, saab juba paremini. (mees, 29a.)

Õpid oma kogemustest. Kogemus on see kõige parem õppetund. Loomulikult need näpunäited, mis jagatakse, need on head, aga oma kogemus on see, mis loeb. (mees, 45a.)

Kogemustest õppimise puhul ei ilmnunud intervjuudest vanuselisi eripärasid, sest kogemustest õppimist mainisid 20-70 aastased naised ja mehed.

3.2.2. Ootused edasiõppimise suhtes

Ootused edasiõppimise suhtes olid mitmetel täiskasvanutel. Omad ootused edasiõppimise suhtes olid nii neil, kellel haridustee ammu aega pooleli jäi, kuid mõtlevad hetkel edasiõppimise peale kui ka neil, kellel hetkel mingil põhjusel pole võimalik õppida, kuid soov ja mõte seda teha on olemas. Mitmetel uurimuses osalenud täiskasvanutel on soov

edasiõppimiseks olemas. Samas on neil ka edasiõppimise suhtes tihtipeale omad ootused, millest täpsemalt alljärgnevalt.

Soov edasiõppida

Täiskasvanud märkisid, et soov edasiõppimiseks ja enesetäiendamiseks on olemas. Välja toodi erinevaid mõtteid seoses edasiõppimisega. Osad täiskasvanud soovisid edasi õppida, et saada parem töökoht või oli nende õppimissoov seotud tööalaste teadmiste täiendamisega.

Jah, ma tahaksin õppida praegu, laiendada oma silmaringi ja õppida midagi uut. Mind huvitaks, et saaksin õppida midagi juurde, mis võimaldab saada parema töökoha. (naine, 28a.)

Mitmed täiskasvanud olid arvamusel, et formaalõppega nad tegeleda ei tahaks ning selle peale nad väga ei mõtlegi. Mitteformaalse õppe ehk kursuste ja koolituste vastu on uurimuses osalenud täiskasvanute huvi suurem ja just nendest on nad mõelnud või oleksid nõus osa võtma.

Kas ma nüüd päris kooli tagasi lähen või kohe nii õppima, aga mul siin tuttavad ka käivad kursustel ja tõesti, miks mitte? (mees, 41a.)

Ülikooli ei läheks, võib olla kuhugi kursustele. (naine, 47a.)

Intervjuude analüüsi põhjal kerkis esile, et naiste huvi õppima asumast ei sõltunud vanusest, meeste puhul ei nimetatud enam soovi õppima asuda pärast 45+ vanust.

Õpitu rakendatavus

Kuigi soov edasiõppida ja ennast täiendada, on paljudel täiskasvanutel ka omad ootused õppe suhtes. Intervjuudest toodi välja, et edasiõppima asudes eelistatakse õppida midagi elulist ja praktilist, mida reaalselt elus vaja läheb ja kasutada saab. Samuti hinnati praktikat ja praktilisust märgatavalt kõrgemalt kui teooriat.

Praktika on vajalik, puhtalt teooriat õppida on mõttetu. (mees, 28a.)

Näiteks, kui mulle pakutakse midagi sellist, mis mind tõepoolest huvitab. Ja kui see on nii öelda reaalne asi, et mul tõesti läheks seda veel elus vaja, siis ma kindlasti võtaks end käsile. (naine, 70a.)

Paljud täiskasvanud ei näe ainult teooria õppimisel mõtet, sest sellest on neile vähe kasu või saavad nad seda ka iseseisvalt teha. Õppelt oodatakse rohkem praktilist poolt, et saaks ise läbi teha ja harjutada ning sedasi õppida ning õpitut kinnistada.

Täiskasvanu toetus

Uurimuses osalenud täiskasvanud märkisid, et vajavad edasiõppimise ja enesetäiendamise jätkamiseks kedagi, kes julgustaks, toetaks hea sõna või nõuandega ning oskaks neid vajadusel suunata.

On vaja kedagi, kes tagant torgiks, ise olen väga kõhklev. Väga pehme. Kui eesmärki näen, võtan end kokku ja teen ära. (mees, 41a.)

Mitmed täiskasvanud tõid välja, et õppimise ja enesetäiendamise jätkamiseks on kõige raskem teha just see esimene samm.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli kirjeldada täiskasvanu arvamusi täiskasvanuharidusest kõrvalejäämise põhjustest.

Käesoleva uurimustöö esimene uurimusküsimus keskendus sellele, kuidas täiskasvanud kirjeldavad seda, miks nad on täiskasvanuharidusest kõrvale jäänud. Jenkins (2011) märkis, et varasem haridustee ning tõenäosus osalemaks hilisemas elus õppimises, on tugevas omavahelises seoses. Uurimusest selgus, et varasem koolikogemus võis olla nii negatiivne kui positiivne. Intervjueeritavad, kellel oli negatiivne koolikogemus, meenutasid intervjuudes miks ja mis neile koolis käimise juures ei meeldinud. Ebameeldiv koolikogemus oli jätnud neile halvad mälestused koolist ja õppimisest. Antud tulemus kattub Ruberson ja Desjardins (2009) varasema uurimusega, kus nad on leidnud, et eelnev negatiivne koolikogemus võib osutuda üheks barjääriks, miks täiskasvanud edasiõppimisega tegeleda ei soovi. Ka antud uurimusest tuli välja, et osade täiskasvanute jaoks on eelnev koolikogemus niivõrd ebameeldiv olnud, et see osutus üheks barjääriks, miks ei soovita täiskasvanuhariduses osaleda. Samas antud uurimustöös leidis mitmeid täiskasvanuid, kelle

koolikogemus oli olnud positiivne ning mälestused ning suhtumine kooli olid head, kuid ometi nad formaal- või mitteformaalse õppega täiskasvanuna ei tegelenud. Räis et al. (2014) on leidnud, et õppija soov tagasi kooli minna tuleneb tema võimalustest ning teguritest mis seda mõjutavad. Seega isegi kui varasem koolikogemus oli olnud positiivne, võis elu jooksul lisanduda erinevaid tegureid, mille tõttu on jäädud täiskasvanuharidusest eemale.

Nii haridustee katkemise kui ka mitte edasiõppimise ühe põhjendusena tõid antud uurimuses osalenud täiskasvanud välja majanduslikud raskused. Kui mehed tõid majanduslikke raskusi põhjenduseks sellele, miks nende haridustee mingil hetkel nende elus katkes, siis ainult naised tõid välja selle, et edasiõppimine jääb majandusliku olukorra taha. Antud tulemus on kooskõlas nii Kyndt et al. (2011), Rubenson ja Desjardins (2009) kui ka Kump ja Krašovec (2007) varasemate uurimustega, kus uurijad on leidnud, et oluliseks takistuseks täiskasvanuharidusest osavõtmisel on õppe maksumus. Seega võiksid täiskasvanuhariduse eestvedajad arvestada, et raha võib olla probleemiks ning kui täiskasvanuõppesse tahetakse kaasata erinevaid sihtrühmi, võiks mõelda ka koolituste hinnale ning odavamate või tasuta koolituste pakkumise võimalustele.

Perega seostud asjaolusid pidasid uurimuses osalenud täiskasvanud samuti barjääriks, miks haridustee on pooleli jäänud ning miks hetkel edasi ei ole õpitud. Sama leidsid ka Rubenson ja Desjardins (2009) ning Kump ja Krašovec (2007), et perega seonduvad kohustused võivad saada takistuseks täiskasvanuharidusest osavõtmisel. Käesolevast uurimusest tuli välja, et naised peavad perega seonduvaid põhjendusi mõnevõrra olulisemaks kui mehed. Selles osas kattub antud tulemus Antikainen (1998) uurimusega, kus on leitud, et naiste jaoks on kodu ja laste eest hoolitsemine prioriteetsem kui enesetäiendamine. Varasemates uurimustest on leitud, et pere võis olla barjääriks, kuid samamoodi võis pere ja lapsed olla just innustavaks teguriks, miks naised tagasi haridusteed jätkama suunduvad (Vaccaro & Lovell, 2010). Pere ja lapsed, kui õppimist toetav ja soodustav tegur, antud uurimuses kinnitust ei leidnud.

Ajakulu ning asukohaga seotud asjaolusid on varasemates uurimustest leitud kui üheks takistavaks teguriks täiskasvanuharidusest osavõtmisel (Kump & Krašovec, 2007; Rubenson & Desjardins, 2009; Kyndt et al., 2011). Ka antud uurimustöös tuli välja, et täiskasvanud põhjendasid oma mitte edasiõppimist nii ajapuudusega kui ka asukohaga seonduvate asjaoludega. Asukohaga seonduvalt märkisid täiskasvanud, et õpe toimub tihti peale kaugel nende kodukohast ning seoses sellega on osavõtmine nende jaoks raskendatud. Antud tulemust võiks põhjendada sellega, et enamus täiskasvanutele mõeldud formaalõppe või

mitteformaalse õppega tegelevaid asutusi on koondunud suurematesse linnadesse, mis seetõttu võib kättesaamatuks jääda maakohtades elavatele inimestele. Siinkohal soovitab töö autor täiskasvanuharidusega tegelevatel inimestel mõelda ning selgusele jõuda, kuidas oleks võimalik pakkuda erinevaid koolitusi ja kursuseid ka väiksemates linnades ja maakohtades. Antud soovitus nõuab muidugi eelnevat uuringut selle kohta, kui palju on erinevates kohtades huvilisi ning millistest teemadest enim huvitatakse. Samuti võiksid maakohtade elanikud ise korralda õpiringe või kutsuda enda kodukohta inimesi koolitusi läbi viima.

Uurimuses osalenud täiskasvanud tõid välja, et eelistasid materiaalist kindlustatust haridusele. Sooviti võimalikult ruttu tööle minna ning raha teenida, et paremat elu elada ning endale osta ja lubada täpselt seda, mida ise soovitakse. Varasematest uurimustest töö autor antud aspekti ei leidnud.

Varasemates uurimustes on leitud, et üheks edasiõppimist soodustavaks teguriks on see, kui keegi annab nõu ja soovitab seda teha (Dæhlen & Ure, 2009). Ka antud uurimuses osalejad leidsid, et üheks põhjuseks, miks ühel hetkel haridustee pooleli jäi oli piisava vaimse toetuse puudumine. Polnud kellegagi arutada ega nõu pidada. Samuti tuli tulemustest välja, et täiskasvanute üheks ootuseks edasiõppimise suhtes on nõuandja ja toetaja olemasolu. Vähene vaimne toetus täiskasvanute jaoks ning sellest puudust tundmine võib tuleneda sellest, et tänapäeva kiires maailmas on inimeste elutempo nii kiire, et neid ümbritsevate inimeste mured ja soovid võivad jääda märkamata või ei osata ette kujutada, et ka täiskasvanud inimesed võivad toetust vajada.

Nii haridustee pooleli jäämise kui ka mitte edasiõppimise ühe põhjendusena toodi vajaduse puudumist. Täiskasvanud leidsid, et edasi ei olnud vajadust õppida, sest tööd sai ka ilma hariduseta. Edasiõppimisega ei tegeleta täiskasvanute sõnul ka seetõttu, et siiani on ju hakkama saadud ning nad on liiga laisad ja mugavad, et täiskasvanuharidusest osa võtta. Rubenson ja Desjardins (2009) ja Kyndt et al. (2011) on leidnud sarnaseid tulemusi leides, et osad täiskasvanud arvavad, et on juba piisavalt õppinud ning täiskasvanuõppest osavõtt ei anna neile midagi juurde ja on kasutu ka nende töö jaoks. Antud põhjendus võib tuleneda sellest, et inimesed ei mõista, et elame kiiresti muutuvast ühiskonnast, kus mitteõppimise tõttu võib ajale jalgu jääda. Täiskasvanute puhul, kes vajaduse puudumist ühe põhjendusena välja tõid, oleks vaja tegeleda elukestva õppimise mõtteviisi kujundamisega, sest kiiresti muutuv ühiskond vajab inimesi, kes suudavad uuendustega kohaneda ning juurde ja ümber õppida.

Üheks peamiseks ja oluliseks põhjenduseks, mida täiskasvanud täiskasvanuharidusest kõrvalejäämisel välja tõid, oli hinnang endale kui õppijale. Tulemustest selgus, et täiskasvanud peavad end liiga vanaks, et formaalõppes osaleda. Varasematest uurimustest on leitud, et täiskasvanud on millegi pärast omandanud ettekujutuse, et õppimine kuulub lapsepõlve ja noortele ning arvatakse, et ollakse liiga vanad, et kooli tagasi minna (Illeris, 2004; Rubenson & Desjardins, 2009; Järve et al., 2012). Reinhold (2014) märkis, et 2013. aastal oli 25-64. aastaste seas erialase hariduseta inimesi 29,6% mis arvudes teeb üle 210 000 täiskasvanu, samas kui Eesti elukestva õppe strateegia (2014) on võtnud eesmärgiks täiskasvanute osalusmäär 2020. aastaks tõsta 20%-ni. Töö autor näeb siin kohas ühte võimalikku lahendust, kuidas rohkem täiskasvanuid täiskasvanuharidusesse kaasata. Kui lükata ümber mõtteviis, mis väidab nagu õppimine oleks ainult noorte jaoks ning tõestada vastupidist, võiks see positiivselt mõjuda täiskasvanuhariduses soovivate osavõtjate arvule. Üheks võimaluseks propageerida täiskasvanuõpet võiks olla täiskasvanute õppimise kajastamine meedias.

Uurimusest selgus, et täiskasvanutel on hirm, et on edasiõppimiseks liiga rumalad ning nad ei saaks koolis hakkama. Käesoleva uurimuse tulemus on kooskõlas ka mitmete erinevate varasemate uurimustega, kus täiskasvanud on märkinud, et nad pole kindlad enda võimetes läbida õpet või kahtlevad selles, kas on piisavalt head, et õppida uusi asju (Rubenson & Desjardins, 2009; Kyndt et al., 2011). Võib oletada, et taoline hirm võib olla tekkinud seetõttu, et koolis käimisest on pikk aeg möödas ning kardetakse, et kõik mis koolis kunagi sai õpitud, on suures osas ununenud. Illeris (2006) uurimusest on selgunud, et täiskasvanuid võib takistada täiskasvanuharidusest osa võtmast ka vähene usk iseendasse. Hirm rumalana tunduda võib olla seotud vähese usuga iseendasse. Kuna elukestev õpe algab juba koolis, siis kindlasti on oluline, et koolikogemus oleks võimalikult positiivne tõstmaks sellega tõenäosust osaleda täiskasvanuõppes ka hilisemas elus.

Tulemustest selgusid, et 20-40 aastased mehed ei hinda koolitusi ja kursuseid kõrgelt ning need pole nende jaoks tihtipeale oma eesmärgi täitnud. Sarnaseid põhjendusi, miks täiskasvanud hoiduvad täiskasvanuharidusest osa võtmast, töö autor varasemast teooriast ei leidnud. Antud tulemus võiks anda alust edasisteks uurimusteks, et välja selgitada kui ulatuslik on taoline mõtteviis ning miks ollakse sellisel arvamusel.

Teine uurimusküsimus keskendus sellele, kuidas täiskasvanud kirjeldavad oma õppimisvõimalusi. Uurimusest selgus, et täiskasvanutel on omad ootused õppe suhtes.

Samamoodi on märkinud ka Rogers (2002), et täiskasvanul õppijal on olemas õppe suhtes omad ootused, mis põhinevad õppija varasematele kogemustele ja läbielamistele.

Tulemustest selgus, et täiskasvanutel üleüldiselt on soov edasiõppimiseks ja enesetäiendamiseks olemas. Formaalõppe jaoks peeti end liiga vanaks ning sellega tegeleda enam ei soovitud. Intervjueeritavad olid arvamusel, et pigem võiksid nad osa võtta mitteformaalsest õppest, mille all peeti silmas erinevaid koolitusi ja kursuseid. Sarnaseid tulemusi on leidnud ka Kump ja Krašovec (2007) ning Dæhlen ja Ure (2009) seostades formaalõpet eaga, kuna vanemad täiskasvanud ei pea formaalõpet enese jaoks enam nii vajalikuks ning üha vähem huvitatakse formaalõppe läbimisel kaasnevatest tunnistustest.

Täiskasvanute poolt toodi välja, et kui osaleda täiskasvanuhariduses, siis juhuil kui õpitu on eluline, praktiliselt rakendatav ning mida neil elus vaja võib minna. Antud tulemus kattub Illerise (2007) uurimusega, kus on välja toodud, et täiskasvanud õpivad seda, mida nad ise soovivad ning mis on neile endile tähenduslik. Käesolevast uurimusest selgus, et ainult teooriat üksi ei hinnata eriti kõrgelt ning praktika on see, mis nende jaoks õppe juures oluline on. Antud tulemust võiks põhjendada sellega, et kuna õppimine ei ole täiskasvanu jaoks enam tema peamine tegevus, eelistaksegi õppida ja aega kulutada selle peale, mida neil elus ka vaja läheb.

Uurimistulemustest selgus, et uurimuses osalenud täiskasvanutel on arusaam, et inimene õpib kogu elu olenemata sellest, kas ta võtab formaal- või mitteformaalsest õppest osa või mitte. Antud arusaam võib olla tekkinud seetõttu, et on oma elu jooksul pole täiskasvanuharidusega palju kokku puutunud, kuid ometi on kogemusi ja teadmisi juurde tulnud ning õpitud ja arenatud ka ilma koolis käimiseta. Kuna täiskasvanute õppimises on mitmekesiseid vorme, siis neid võiks teadvustada ning süsteemsemalt toetada ja arendada selleks, et inimene saaks võtta igapäevasest õppimisest maksimaalse kasu.

Tulemustest selgus, et käesolevas uurimuses osalenud täiskasvanud väärtustavad kõrgelt kogemuslikku õpet. Selle selgituseks võib olla asjaolu, et nende kõigi haridustee oli mingil hetkel pooleli jäänud ning hetkel edasiõppimisega ei tegeletud. Kogemuslikku õppega tegeleti nii seoses töö kui ka hobidega.

Käesoleva uurimustöö piiranguna võib välja tuua selle, et kuna töö autor ei kogunud ise kõiki andmeid, võis osa intervjueeritavate mõtteid kaduma minna, sest ei nähtud intervjueeritavate emotsioone ega pruugitud aru saada täiskasvanute tagamõtteid ja tähendusi nende mõtete väljendamisel.

Kokkuvõte

Käesoleva uurimustöö „Täiskasvanute tõlgendused täiskasvanuharidusest kõrvalejäämise põhjustest“ eesmärgiks oli kirjeldada täiskasvanute arvamusi täiskasvanuharidusest kõrvalejäämisest. Täiskasvanute osalemine elukestvas õppes on vajalik nii inimesele endale kui ühiskonnale, kuid puudub selgus, kuidas täiskasvanud inimesed täiskasvanuhariduses osalemist mõtestavad ja väärtustavad ning millised võivad olla täiskasvanute jaoks takistavad tegurid, mis pärsivad täiskasvanuharidusest osavõttu.

Uurimuse teoreetilise raamistiku moodustavad täiskasvanud õppija määratlus, täiskasvanuharidus ja selle erinevad osad, täiskasvanuhariduses osalemise toetavad tegurid ning takistavad barjäärid. Andmed on kogutud kahel viisil. Ühed „Andragoogika“ aine raames üliõpilaste poolt ning teised koguti töö autori poolt. Andmed on kogutud ajavahemikul 2008-2015 ning valimi suuruseks on 50 täiskasvanuhariduses mitteosalevat täiskasvanut. Magistritöö on kvalitatiivne uurimus ning andmed koguti poolstruktureeritud intervjuuga. Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Uurimusest selgus, et täiskasvanud põhjendasid täiskasvanuharidusest kõrvalejäämist erinevatest aspektidest. Toodi välja põhjendusi, mis oli seotud varasema koolikogemusega, mis võis olla nii negatiivne kui ka positiivne. Samuti tõid täiskasvanud välja, et täiskasvanuharidusest kõrvale jäämine võis olla seotud majanduslike raskuste, perega seotud asjaolude, materiaalse kindlustatuse, ebapiisava toetuse, vajaduse puudumise või aja ja asukohaga seonduvalt. Samuti peeti ennast edasiõppimiseks liiga vanaks või kardeti, et koolis näidakse rumalana ning ei saada õppimisega hakkama. Lisaks näitas uurimus, et soov edasiõppimiseks on täiskasvanutel olemas, kuid enamasti soovitakse õppida praktilisi asju, mida elus reaalselt kasutada saadakse. Kõrgelt hinnati ka kogemuslikku õpet, seda nii tööga kui ka hobidega seonduvalt.

Märksõnad: täiskasvanud õppija, täiskasvanuharidus, õppimisbarjäärid

Summary

„Adults interpretations about the reasons of not participating in adult education”

The aim of the master thesis was to describe adults opinions about the exclusion of adult education. Adult participation in lifelong learning is necessary for both individual and society, but it is not clear how adults give sense to and value of participating in adult education and what may be the barriers that can inhibit their participation in adult education.

The theoretical framework of the research paper consists of definition of adult learner, adult education and its various components, supporting factors and barriers in adult education. Data are collected in two different ways. First by students who took part of „Andragogy“ lesson and others were collected by author. Data were collected during the period of 2008-2015 and selection of not-participating-adults in adult education were 50 people. It is a qualitative research and data were collected by using semi-structured interview. The interviews were analysed based on qualitative content analysis.

The study revealed that adults gave a cause for various aspects why they do not participating in adult education. Adults pointed out justifications which were related to earlier school experience that could be positive or negative. They also brought out that exclusion from adult education could be related to the financial problems, family-related factors, financial security, inadequate support, lack of need or time and location-related factors. They are also considered themselves too old for studying or feared to look stupid at school and won't be able to complete studies. In addition, the study revealed that adults have a desire for further studies but mostly to study practical things that can be used in everyday-life. Experiential learning is highly evaluated, both in work and in relation to hobbies.

Keywords: adult learner, adult education, learning barriers

Tänusõnad

Soovin tänada kõiki, kes on kaasa aidanud käesoleva töö valmimisel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:.....

Kuupäev:.....

Kasutatud kirjandus

Antikainen, A. (1998). Between Structure and Subjectivity: Life-histories and Lifelong Learning. *Manuscript for International Review of Education*, 44, 2-3, 215-234.

Dæhlen, M. & Ure, O. (2009). Low-skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners? *International Journal of Lifelong Education*, 28, 5, 661-674.

Eensaar, T. (2003). *Elukestva õppe põhiterminoloogia Inglise-Eesti seletav sõnastik Euroopa Komisjoni dokumentide põhjal*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Eesti elukestva õppe strateegia. (2014). Külastatud aadressil

<http://hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*. 62, 1, 107-115.

Euroopa Komisjon. (s.a.). Külastatud aadressil:

http://ec.europa.eu/education/dashboard/index_en.htm?tab=/education/dashboard/III/III_en.htm

Fouarge, D., Schils, T. & Grip, A. (2010). *Why do low-educated workers invest less in further training?* Külastatud aadressil

<https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/46030/1/657900311.pdf>

Illeris, K. (2003). Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22, 1, 13-23.

Illeris, K. (2004). *What is significant for adults' learning?* Külastatud aadressil

http://arhiv.acs.si/publikacije/Current_Issues_in_Adult_Learning_and_Motivation.pdf

Illeris, K. (2006). *Lifelong learning and low-skilled. International Journal of Lifelong Education*, 25, 1, 15-28

Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Oxon: Routledge.

Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe. Teooria ja praktika*. Tallinn: SE&JS.

Jenkins, A. (2011). Participation in learning and wellbeing among older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 30, 3, 403-420.

Järve, J., Räis, M. & Seppo, I. (2012). *Erialase tasemeharidusest isikute osalemine elukestvas õppes*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11984>

Kump, S., Krašovec, S. (2007). Education: a possibility for empowering older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 26, 6, 635-649.

Kyndt, E., Michielsen, M., Nooten, L., Nijs, S. & Baert, H. (2011). Learning in the second half of the career: stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education*, 30, 5, 681-699.

Kyndt, E., Dochy, F., Onghena, P. & Baert, H. (2012). The Learning Intentions of Low-Qualified Employees: A Multilevel Approach. *Adult Education Quarterly*, 63, 2, 165-189.

Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk

Luppi, E. (2009). Education in old age: An exploratory study. *International Journal of Lifelong Education*, 28, 2, 241-276.

McLean, S. & Vermeulen, L. (2014). Transitions and pathways: self-help reading and informal adult learning. *International Journal of Lifelong Education*, 33, 2, 125-140.

Merriam, B. S. & Kee, Y. (2014). Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older. *Adult Education Quarterly*, 64, 2, 128-144.

Papastamatis, A. & Panitsidou, E. (2009). The aspect of 'accessibility' in the light of European lifelong learning strategies: Adult education centres—a case study. *International Journal of Lifelong Education*, 28, 3, 335-351.

Prins, E., Toso, B. & Schafft, K. (2009). "It Feels Like a Little Family to Me" Social Interaction and Support Among Women in Adult Education and Family Literacy. *Adult Education Quarterly*, 59, 4, 335-352.

Reinhold, M. (Koost). (2014). *Täiskasvanuhariduse valdkonna statistika põhinäitajad*.

Külastatud aadressil:

https://www.hm.ee/sites/default/files/taiskasvanuhariduse_valdkonna_statistika_pohinaitajad_2014.pdf

Rogers, A. (2002). *Teaching Adults (3rd ed.)*. Berkshire: Open University Press.

Roosalu, T. (Koost). (2010). *Kolmekesi elukestvas õppes: õppija, kool ja tööandja*. Tallinna Raamatutrükikoda.

Roosalu, T., Roosmaa, E., Lindemann, K., Reiska, E., Saar, E., Unt, M., Võormann, R. & Lang, A. (2013). *Täiskasvanud õppijad Eesti kõrgharidussüsteemis*. Tallinn: Tallinna Ülikool

Rubenson, K., Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 59, 3, 187-207.

Räis, M., Kallaste, E., Kaska, M., Järve, J., & Anspal, S. (2014). *Põhi- ja keskhariduseta täiskasvanute tasemeharidusse tagasitoomise toetamine*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/pohi-ja-keskhariduseta-taiskasvanute-tasemeharidusse-tagasitoomine.pdf>

Saar, E., Unt, M., Lindemann, K., Reiska, E. & Tamm, A. (2014). Oskused ja elukestev õpe: kellelt ja mida on Eestil oskuste parandamiseks õppida? *PIAAC uuringu temaatiline aruanne nr 2*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Tam, M. (2014). A distinctive theory of teaching and learning for older learners: why and why not? *International Journal of Lifelong Education*, 33, 6, 811-820.

Thoidis, I. & Pnevmatikos, D. (2014). Non-formal education in free time: leisure- or work-orientated activity? *International Journal of Lifelong Education*, 33, 5, 657-673.

Tsiviilseadustiku üldosa seadus. (2002). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032014103>

Vaccaro, A. & Lovell, C. (2010). Inspiration From Home: Understanding Family as Key to Adult Women's Self-Investment. *Adult Education Quarterly*, 60, 2, 161– 176.

Õppimine – varjatud varandus. (1999). Tallinn: The Estonian National Commission for UNESCO.

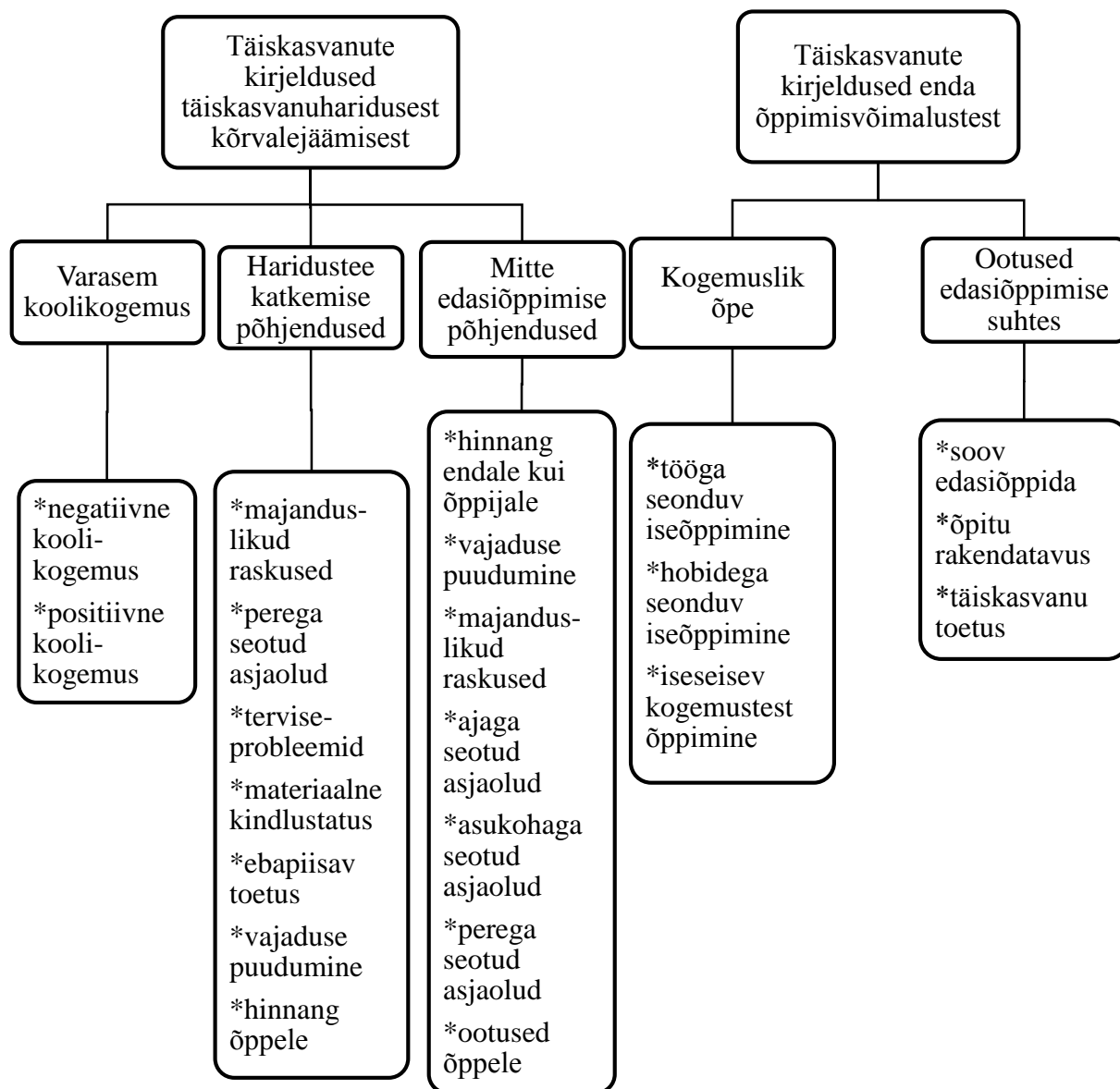
Lisa 1

Intervjuu põhiküsimused:

- 1) Jutustage oma õppimisest: millistes koolides olete õppinud? Mida olete õppinud?
- 2) Kirjeldage mida mäletate oma õppimisajast? Miks just need sündmused või inimesed meelde tulevad?
- 3) Jutustage, mis teile õppimise juures on meeldinud? Mis on õppimises raskusi valmistanud?
- 4) Meenutage, millal olete õppimise pooleli jätnud? Mis ajendas õppimist pooleli jätma?
- 5) Kui mõtlete oma praeguste tegevuste peale, kuidas te neid olete õppinud?

Lisa 2

Pea- ja alakategooriate jaotus



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Janeli Säärits

(sünnikuupäev: 24.10.1988)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Täiskasvanute tõlgendused täiskasvanuharidusest kõrvalejäämise põhjustest,

mille juhendaja on Mari Karm,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 26.05.2015